

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation physique et sportive

L'éducation à la santé dans la formation initiale d'étudiants au baccalauréat en
enseignement en éducation physique et à la santé : analyse d'initiatives mises en
œuvre dans le cadre d'un stage de formation pratique

par

David Bezeau

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation physique et sportive

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences (M. Sc.)

Sciences de l'activité physique

Novembre 2014

© David Bezeau, 2014

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation physique et sportive

L'éducation à la santé dans la formation initiale d'étudiants au baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé : analyse d'initiatives mises en œuvre dans le cadre d'un stage de formation pratique.

David Bezeau

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Martin Roy

Président du jury

Sylvain Turcotte

Directeur de recherche

Sylvie Beaudoin

Codirectrice de recherche

Johanne Grenier

Évaluatrice externe

Mémoire accepté le 6 novembre 2014

SOMMAIRE

L'éducation à la santé (ÉS) dans les écoles n'est pas une nouveauté, elle est depuis longtemps présente dans le milieu scolaire (Lèbe, 2010). La nature même de l'ÉS à l'école n'est pas d'éliminer les problèmes de santé, mais bien de favoriser la réussite scolaire et de responsabiliser l'élève face à sa propre santé (Vamos, 2007). Au Québec, depuis le renouveau pédagogique en 2001, l'inclusion de l'ÉS dans les programmes de formation se fait notamment en *Éducation physique et à la santé* (ÉPS) à partir de la troisième compétence disciplinaire, à savoir la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*. L'inclusion de nouveaux objets de savoir en ÉPS modifie le rôle des enseignants et ce changement a une influence directe sur leurs pratiques pédagogiques qui sont surtout centrées sur la transmission d'informations et le développement de savoir-faire, ce qui ne permet pas de responsabiliser les élèves vis-à-vis leur propre santé (Blais, 2004; Michaud, 2002). Parmi les nombreux obstacles à l'inclusion de l'ÉS en éducation physique, Turcotte (2010) mentionne qu'une grande partie de ceux-ci interpellent la formation initiale en enseignement en ÉPS. Il devient alors nécessaire de développer des stratégies de formation initiale afin de mieux préparer les futurs éducateurs physiques aux diverses problématiques qu'ils rencontreront en milieu scolaire. Au Québec, la formation initiale des enseignants d'ÉPS en ÉS est actuellement quasi inexistante et ce manque de formation fait en sorte que les pratiques pédagogiques des enseignants d'ÉPS sont présentement peu en lien avec les objets de savoir proposés (Michaud, 2002; Turcotte, 2006) par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Jourdan (2010) considère également la formation initiale en ÉS comme un levier à un enseignement de qualité en ÉS. C'est pourquoi il distingue trois axes afin de rendre explicite les structures de formation en ÉS, soit : 1) celui centré sur les acquisitions, associé à des savoirs théoriques; 2) celui centré sur la démarche, associé à des savoirs didactiques et 3) celui centré sur l'analyse, associé à des savoirs professionnels. Dans cette étude, les participants ont tous suivi des unités de formation initiale en ÉS correspondant aux trois axes de Jourdan (2010) inspirés par les travaux de Ferry (2003). De plus, ces derniers devaient utiliser un modèle logique, un outil permettant de modéliser les composantes et les objectifs poursuivis par un projet (Champagne, Brousselle, Hartz et Contandriopoulos, 2009b), afin de planifier et de mettre en œuvre une initiative en ÉS dans le cadre de leur stage de formation pratique.

Le but de cette étude était analyser l'expérience d'étudiants de 3^e année inscrits au baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé (BEÉPS) de l'Université de Sherbrooke qui devaient utiliser les différents types de savoirs

acquis au cours de leur formation afin de planifier et de mettre en œuvre une initiative en ÉS à l'aide d'un modèle logique dans le cadre d'un stage de formation pratique. Pour atteindre ce but, une étude de cas multiples (Yin, 2014) a été réalisée auprès de sept étudiants de 3^e année au BEÉPS qui réalisaient un stage de huit semaines dans la région de Sherbrooke à l'automne 2013. Cinq méthodes de cueillette de données ont été utilisées par le chercheur, à savoir : 1) l'analyse documentaire; 2) l'entrevue initiale semi-dirigée; 3) l'observation directe; 4) l'entrevue post-projet et 5) la discussion de groupe.

Les résultats révèlent quatre représentations de l'ÉS chez les participants, à savoir : 1) celle proposant une vision médicale de l'ÉS; 2) celle proposant une vision sociale de l'ÉS; 3) celle proposant une vision globale de l'ÉS et 4) celle proposant une vision de l'ÉS axée sur la responsabilisation de l'élève. Les résultats révèlent également que les participants utilisent adéquatement le modèle logique pour planifier leur initiative et que ce qu'ils mettent réellement en place correspond généralement bien à ce qu'ils avaient prévu. Les propos recueillis lors de la discussion de groupe indiquent que le modèle logique est un outil pertinent, mais que certains de ses indicateurs sont plus problématiques. Les participants semblent avoir rencontré plusieurs facilitateurs lors de la mise en œuvre de leur initiative, à savoir la qualité des relations partenariales et le dynamisme du milieu scolaire, mais ils semblent également avoir rencontré certaines barrières telles qu'un manque de temps et une charge de travail élevée. En ce qui a trait aux unités de formation initiale en ÉS vécus par les participants, ces derniers considèrent qu'ils sont pertinents afin : 1) d'acquérir des connaissances relatives à l'ÉS; 2) de mobiliser ces connaissances dans la pratique et 3) d'établir une relation entre la théorie et la réalité pratique. Les participants proposent toutefois d'augmenter les connaissances relatives à l'évaluation en ÉS et d'ajouter des cours didactiques spécifiques à ce volet d'enseignement.

En dépit d'initiatives en ÉS centrées principalement sur la transmission d'informations et correspondant aux pratiques pédagogiques identifiées dans la littérature (Michaud, 2002; Turcotte, 2006), la stratégie de formation initiale en ÉS mise en place à la Faculté d'éducation physique et sportive (FEPS) de l'Université de Sherbrooke semble permettre aux étudiants d'acquérir, par le biais des différents cours qui leur sont proposés, les savoirs nécessaires afin d'enseigner l'ÉS en milieu scolaire. Plus encore, elle leur offre l'opportunité de vivre l'expérience de mettre véritablement en œuvre une initiative en ÉS dans le cadre de leur stage de formation pratique. Il serait intéressant, dans de futures recherches, d'intégrer le modèle logique dans le quotidien d'enseignants d'ÉPS afin de vérifier son utilité dans la réalité pratique, mais également d'enrichir la littérature actuelle relative à l'évaluation de l'ÉS en ÉPS.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	III
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES FIGURES	IX
REMERCIEMENTS	XII
INTRODUCTION.....	3
PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE	5
1. RÔLE DE L'ÉCOLE EN ÉS	5
2. INITIATIVES EN ÉS MENÉES DANS LES ÉCOLES	7
3. INITIATIVES EN ÉS SPÉCIFIQUES À LA DISCIPLINE SCOLAIRE ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	8
4. CONFRONTATION ENTRE LES NOUVEAUX RÔLES DES ENSEIGNANTS D'ÉPS ET LEUR IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	9
5. NÉCESSITÉ DE METTRE EN PLACE DES STRATÉGIES DE FORMATION INITIALE EN ÉS	10
6. BUT DE L'ÉTUDE	12
DEUXIÈME CHAPITRE : REVUE DE LITTÉRATURE.....	13
1. HISTORIQUE DE L'ÉS DANS LES ÉCOLES	13
2. L'ÉS DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES	14
2.1 <i>Politiques gouvernementales</i>	14
2.2 <i>Approches émergentes en ÉS</i>	16
2.3 <i>Programmes de formation de l'école québécoise</i>	18
3. FORMATION INITIALE EN ÉS	20
3.1 <i>Douze compétences professionnelles en enseignement</i>	20
3.2 <i>Principes clés de la formation initiale en enseignement</i>	21
3.3 <i>La formation initiale comme piste de solution pour améliorer les initiatives en ÉS</i>	22
3.3.1 <i>Pistes de solution proposées dans la littérature</i>	23
TROISIÈME CHAPITRE : CADRE CONCEPTUEL	25
1. ÉDUCATION À LA SANTÉ	25
1.1 <i>Deux tendances en ÉS</i>	25
1.1.1 <i>Changement de comportement</i>	26
1.1.2 <i>Gestion appropriative de sa santé</i>	26
1.2 <i>Objets de savoir en ÉS</i>	28
2. FORMATION INITIALE EN ÉS	28

2.1	<i>Axes de formation en ÉS</i>	29
2.1.1	<i>Axe centré sur les acquisitions</i>	30
2.1.2	<i>Axe centré sur la démarche</i>	30
2.1.3	<i>Axe centré sur l'analyse</i>	31
3.	MODÈLE LOGIQUE	32
3.1	<i>Définition d'un modèle logique</i>	33
3.2	<i>Avantages d'utiliser un modèle logique</i>	33
3.3	<i>Présentation du modèle logique utilisé dans cette étude</i>	34
3.3.1	<i>Caractéristiques du modèle</i>	35
3.3.2	<i>Indicateurs du modèle</i>	35
4.	OBJECTIFS DE RECHERCHE	39
	QUATRIÈME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE	41
1.	APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	41
1.1	<i>Méthode de recherche</i>	42
1.2	<i>Méthode d'investigation des données</i>	43
2.	CHOIX DE LA MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE, DES PARTICIPANTS ET DU MILIEU	43
2.1	<i>Participants</i>	45
2.2	<i>Milieu</i>	46
3.	SOLLICITATION DES PARTICIPANTS	47
4.	CUEILLETTE DES DONNÉES	48
4.1	<i>Table de spécification des méthodes de cueillette de données</i>	48
4.2	<i>Chronologie de la cueillette des données</i>	50
4.3	<i>Analyse documentaire</i>	51
4.4	<i>Entrevue initiale semi-dirigée</i>	53
4.5	<i>Observation directe</i>	55
4.6	<i>Entrevue post-projet</i>	57
4.7	<i>Groupe de discussion</i>	58
5.	ANALYSE DES DONNÉES	60
5.1.	<i>Analyse de contenu inductive</i>	61
5.2	<i>Analyse de contenu déductive</i>	62
5.3	<i>Analyse de contenu mixte</i>	62
5.4	<i>Analyse des cas</i>	63
6.	PRÉCAUTIONS MÉTHODOLOGIQUES	64
6.1	<i>Crédibilité</i>	65
6.2	<i>Transférabilité</i>	65
6.3	<i>Fiabilité</i>	66
6.4	<i>Confirmation</i>	67

7. ÉTHIQUE	67
8. TABLEAU RÉCAPITULATIF	68
CINQUIÈME CHAPITRE : RÉSULTATS	71
1. PROFIL DES PARTICIPANTS.....	71
1.1 Participant #01	71
1.2 Participant #02	72
1.3 Participant #03	74
1.4 Participant #04.....	75
1.5 Participant #05.....	76
1.6 Participant #06.....	77
1.7 Participant #07.....	78
1.8 Participants #08 et #09.....	79
2. RÉSULTATS OBTENUS EN FONCTION DES OBJECTIFS DE RECHERCHE	81
2.1 Représentations de l'ÉS	81
2.1.1 Composantes pouvant influencer la représentation de l'ÉS	82
2.1.2 Représentations de l'ÉS des étudiants en fonction des perceptions recueillies	93
2.2 Planification et mise en œuvre des initiatives en ÉS des étudiants.....	96
2.3 Éléments pertinents et à améliorer du modèle logique.....	104
2.3.1 Éléments pertinents du modèle logique.....	104
2.3.2 Éléments à améliorer du modèle logique	106
2.4 Facilitants et barrières rencontrés par les participants	109
2.4.1 Facilitants rencontrés par les étudiants.....	110
2.4.2 Barrières rencontrées par les étudiants.....	113
2.5 Formation initiale en ÉS à la FEPS.....	116
2.5.1 Éléments pertinents des unités de formation initiale en ÉS.....	116
2.5.1.1 Axe centré sur les acquisitions	117
2.5.1.2 Axe centré sur la démarche	118
2.5.1.3 Axe centré sur l'analyse	118
2.5.1.4 Modèle logique	120
2.5.1.5 Autres.....	121
2.5.2 Pistes de solutions proposées par les étudiants.....	122
2.5.2.1 Axe centré sur les acquisitions	122
2.5.2.2 Axe centré sur la démarche	123
2.5.2.3 Modèle logique	124
2.5.2.4 Autres.....	125

SIXIÈME CHAPITRE : DISCUSSION	127
1. REPRÉSENTATIONS DE L'ÉS DES ÉTUDIANTS	127
2. INITIATIVES MISES EN ŒUVRE EN ÉS PAR LES PARTICIPANTS	131
3. FORMATION INITIALE EN ÉS À LA FEPS	136
SEPTIÈME CHAPITRE : CONCLUSION	141
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	146
ANNEXES.....	155
ANNEXE A – LES 12 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	155
ANNEXE B – LES OBJETS DE SAVOIR EN ÉS.....	159
ANNEXE C – TABLE DE SPÉCIFICATION DES MÉTHODES DE CUEILLETTE DE DONNÉES	161
ANNEXE D – MODÈLES LOGIQUES DES PARTICIPANTS	166
ANNEXE E – ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE	173

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Table de spécification abrégée des méthodes de cueillette de données..	49
Tableau 2 - Récapitulation des objectifs et de la méthodologie de recherche	69
Tableau 3 - Récapitulation des principales caractéristiques des participants à l'étude.....	80
Tableau 4 - Récapitulation des principales perceptions des participants	92
Tableau 5 - Utilisation du modele logique par les participants le niveau de concordance entre la planification et la mise en œuvre des initiatives ...	97
Tableau 6 - Utilisation et concordance du modele logique pour chaque participant en fonction des 12 indicateurs.....	100

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Modèle logique tel qu'utilisé par les étudiants en formation pratique	36
Figure 2 - Caractéristiques des participants	46
Figure 3 - Chronologie de la cueillette des données	51
Figure 4 - Principales définitions de l'ÉS	82
Figure 5 - Principales définitions de la santé	83
Figure 6 - Facteurs facilitant l'adoption de saines habitudes de vie chez l'élève	84
Figure 7 - Stratégies d'enseignement de l'ÉS en ÉPS	86
Figure 8 - Principaux rôles de l'enseignant d'ÉPS en ÉS	87
Figure 9 - Principaux rôles des élèves en ÉS	88
Figure 10 - Raisons de l'importance du partenariat en ÉS.....	89
Figure 11 - Partenaires potentiels d'un enseignant d'ÉPS en ÉS	90
Figure 12 - Représentations de l'ÉS des participants.....	94

Dédié aux deux femmes de ma vie...

France

Odrée

REMERCIEMENTS

Ce document est le résultat d'une aventure dans le merveilleux monde de la recherche scientifique. Cette aventure, qui dure maintenant depuis deux ans, n'aurait jamais été aussi formatrice et agréable sans l'apport de plusieurs personnes que je tiens à remercier. Tout d'abord, je remercie mon directeur de recherche, le Pr. Sylvain Turcotte, pour sa rigueur et son sens critique qui m'ont permis de m'améliorer dans un style d'écriture que je ne maîtrisais pas. Merci d'avoir toujours laissé ta porte ouverte malgré toutes les questions relatives ou non à mon projet de recherche, les (très) nombreuses lectures demandées et tout le temps investi à peaufiner les différents aspects de ce mémoire.

Merci également à ma co-directrice de recherche, la Pre. Sylvie Beaudoin, pour ses commentaires constructifs, mais surtout pour sa façon bien à elle de toujours terminer une rencontre avec un commentaire positif qui nous fait croire en nos capacités lorsqu'on en a le plus de besoin.

Je remercie aussi le Conseil de recherches en sciences humaines et la Fondation de l'Université de Sherbrooke pour leur support financier qui m'a permis de me concentrer sur la réalisation de cette recherche tout en ne négligeant pas trop les autres sphères de la vie humaine. Merci d'avoir cru en mon potentiel de chercheur et de m'avoir permis de faire avancer les connaissances scientifiques dans un domaine qui me passionne.

Je dois également remercier les sept étudiants qui ont participé à cette recherche et qui m'ont permis d'analyser leur expérience en ÉS en milieu scolaire.

Vous avez fait de cette première recherche une expérience positive qui n'aurait jamais été possible sans vous. Merci au Pr. Carlo Spallanzani et à mes collègues à la maîtrise, M. Olivier Tessier et M. Jean-François Bélanger, pour leur rôle lors de la validation des guides d'entrevue. Mes remerciements vont également à tous les membres du laboratoire du GRIÉFPAP. Votre présence est non seulement rafraîchissante pendant les heures passées au laboratoire, mais elle me permet également de me surpasser puisque la qualité de votre travail est toujours exceptionnelle.

Lors de cette aventure, j'ai souvent eu une pensée pour mes parents qui m'ont permis d'avoir une éducation décente et qui m'ont toujours supporté plus qu'il ne le fallait. À toute ma famille, merci pour ce support inconditionnel même si vous ne savez jamais réellement ce que je fais encore à l'université! Pour terminer, je remercie ma conjointe Odrée qui me supporte, m'inspire, me donne confiance et fait de moi une meilleure personne. Merci d'être à mes côtés et de m'aider à décrocher en continuant de me faire rire chaque jour après toutes ces années. La plus belle des aventures est sans contredit celle qui nous attend.

INTRODUCTION

Les milieux scolaires sont des endroits de prédilection afin de favoriser l'adoption de saines habitudes de vie de la part des jeunes, notamment à partir du volet d'enseignement de l'ÉS (Frauenknecht, 2003; Guével et Jourdan, 2009; Myers-Clark et Christopher, 2001). Au Québec, l'ÉS est intégrée de façon transversale dans les programmes de formation, mais également dans certaines disciplines scolaires, dont l'ÉPS par l'entremise de la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif* (Grenier, 2009). Malgré cette inclusion, les initiatives déployées par les enseignants d'ÉPS n'atteignent pas les objectifs fixés par les programmes de formation qui visent à rendre l'élève responsable de sa propre santé (Turcotte, 2010).

À l'égard de cette situation, une piste de réflexion dans laquelle les représentations constituant l'identité professionnelle des enseignants d'ÉPS influenceraient leurs pratiques pédagogiques est soulevée (Perez-Roux, 2011). Ces pratiques toucheraient principalement la dimension motrice tandis que les initiatives en ÉS, pour favoriser l'apprentissage des élèves, doivent le plus souvent possible combiner d'autres dimensions telles que les dimensions sociale, affective et cognitive (Turcotte, 2010). La formation initiale en ÉS apparaît comme un excellent moyen pour améliorer l'efficacité des initiatives déployées en milieu scolaire puisqu'elle permet d'engager les futurs enseignants d'ÉPS dans un processus de réflexion vis-à-vis leurs représentations de l'ÉS (Birch, Duplaga, Seabert et Wilbur, 2001; Perez-Roux, 2011).

Récemment, la Faculté d'éducation physique et sportive (FEPS) de l'Université de Sherbrooke a instauré un nouveau cours dans lequel les étudiants de

3^e année au baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé (BEÉPS) doivent planifier une initiative en ÉS en fonction des différents savoirs acquis au cours de leur formation initiale pour ensuite mettre en œuvre cette dernière dans leur stage de formation pratique. Ce nouveau cours fait partie d'une stratégie comportant plusieurs unités de formation initiale spécifiques à l'ÉS. Le but de cette étude est d'analyser l'expérience de ces étudiants dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS lors d'un stage de formation pratique.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, le sujet est campé par la formulation de la problématique qui soutient la pertinence de réaliser une recherche s'intéressant à la formation initiale en ÉS de futurs enseignants d'ÉPS. Dans le deuxième chapitre, la revue de littérature est présentée afin d'assurer des assises théoriques solides à l'étude. Le troisième chapitre permet de présenter les principaux concepts à l'étude, soit : 1) l'ÉS; 2) la formation initiale en ÉS et 3) le modèle logique. C'est au quatrième chapitre que la démarche méthodologique utilisée dans cette étude de cas multiples est présentée (Yin, 2014). Cette démarche propose une analyse mixte des données (L'Écuyer, 1990) recueillies à l'aide de cinq méthodes, à savoir : 1) l'analyse documentaire; 2) l'entrevue initiale semi-dirigée; 3) l'observation directe; 4) l'entrevue post-projet et 5) la discussion de groupe. Les résultats obtenus sont présentés au cinquième chapitre en fonction des sept objectifs de recherche établis. Dans le sixième chapitre, la discussion permet une analyse des résultats afin que le lecteur puisse poser un regard critique sur ces derniers. Finalement, ce mémoire se termine par une brève récapitulation des principaux résultats obtenus en plus de présenter certaines limites de l'étude et des pistes de réflexion pour de futures recherches.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

L'école est un endroit idéal pour influencer les jeunes à adopter de saines habitudes de vie (Frauenknecht, 2003; Guével et Jourdan, 2009; Myers-Clark et Christopher, 2001). L'Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ) mentionne que les écoles représentent un environnement de prédilection pour mettre en œuvre des moyens éducatifs dans le but de promouvoir l'adoption, par les élèves, de comportements favorables à leur santé parce qu'elles permettent d'influencer les jeunes provenant de tous les types de milieux (INSPQ, 2012), en plus de toucher un grand pourcentage de la population (Summerfield, 2001; Vamos et Zhou, 2009). De plus, l'obligation scolaire permet de prodiguer un enseignement en ÉS sur une longue période temps. Jourdan (2005) ajoute que des initiatives précoces favorisent l'efficacité de l'action préventive et que l'école permet de toucher un grand ensemble d'individus dans la tranche d'âges ciblée. Mérini, Jourdan, Victor, Berger et de Peretti (2004) mentionnent que c'est durant l'enfance que peuvent être acquis les saines habitudes de vie et les comportements positifs à l'égard de la santé.

1. RÔLE DE L'ÉCOLE EN ÉS

Selon plusieurs auteurs, la nature même de l'ÉS à l'école n'est pas d'éliminer les problèmes de santé, mais bien de favoriser la réussite scolaire, de faire de l'élève un meilleur citoyen et de le responsabiliser face à sa propre santé (INSPQ, 2012; Loizon, 2011; Malinowska, 2010; Myers-Clark et Christopher, 2001; Simar et Jourdan, 2011; Speller et al., 2010; Summerfield, 2001; Vamos, 2007). Dans cette optique, les initiatives menées en ÉS doivent être faites en fonction de ce lien solide entre la réussite scolaire et le mieux-être des élèves (Speller et al., 2010). Il est donc

important que les jeunes de tous les milieux aient accès à des services de qualité dès le primaire, qui soient adaptés à leurs besoins et qui leur permettent de renforcer leur potentiel afin qu'ils puissent participer activement à la communauté (INSPQ, 2012).

Les lignes directrices émises par l'Union Internationale de Promotion de la santé et d'Éducation pour la Santé (UIPES, 2008) indiquent ce que l'on attend des écoles en termes d'ÉS : 1) promouvoir la santé et le bien-être des élèves; 2) impliquer les élèves et développer leur autonomie; 3) collaborer avec les parents et la communauté locale; 4) intégrer la santé dans les activités courantes de l'école, dans le cursus scolaire et dans les critères d'évaluation des programmes; 5) soutenir les concepts de justice sociale et d'équité et 6) fournir un environnement sans danger et encadrant, entre autres. Le respect de ces lignes directrices demande un apport de l'ensemble des intervenants en milieu scolaire.

Frauenknecht (2003) mentionne toutefois que la qualité de l'ÉS dans les écoles repose essentiellement sur les enseignants. Selon Hamblett (1994), cette affirmation est basée sur le fait que ces derniers entretiennent une relation privilégiée avec les élèves. Au Québec, cette affirmation est d'autant plus vraie de par le rôle attendu des enseignants en fonction des attentes formulées en ÉS dans les programmes de formation de l'école québécoise (MELS, 2006a, 2006b et 2007a). En effet, tous les enseignants ont la responsabilité d'aborder des contenus d'ÉS dans leurs interventions. Leur implication est donc la clé pour développer et mettre en œuvre des initiatives en ÉS efficaces dans les écoles.

2. INITIATIVES EN ÉS MENÉES DANS LES ÉCOLES

Pour plusieurs auteurs, les initiatives développées et mises en œuvre en ÉS dans les écoles n'atteignent pas les objectifs fixés par les cursus scolaires (Arboix et Caussidier, 2010; Myers-Clark et Christopher, 2001; Vamos et Zhou, 2009). Selon Vamos et Zhou (2009), cette inefficacité peut s'expliquer par un manque de vision et de planification stratégique, une mauvaise compréhension ou acceptation du curriculum, une collaboration et une coordination inadéquates entre les différents intervenants, un manque de leadership pour améliorer les programmes d'ÉS et un manque de ressources financières, humaines et organisationnelles. Selon Arboix et Caussidier (2010), l'ÉS dans les écoles est présentement inefficace parce que les enseignants ne se sentent pas assez compétents pour l'intégrer correctement dans leur planification. En effet, les enseignants mentionnent ne pas être formés adéquatement afin de réaliser la mission d'une promotion de la santé en milieu scolaire (Harvey, 2010; Myers-Clark et Christopher, 2001). Hamblett (1994) ajoute que le manque de leadership et de sens du devoir pousse les enseignants à se fier aux autres intervenants pour réaliser les actions reliées à l'ÉS dans l'école et que le tout se termine par une absence d'action puisque chacun attend que l'autre agisse. La notion de partenariat en ÉS, qui joue un rôle important dans le renouveau pédagogique, est alors très faible ou inexistante (Marcel, 2002). Toutefois, Bizzoni-Prévieux (2011) mentionne que la collaboration des parents au Québec et des associations en France dans les initiatives en ÉS est assez forte. Selon Jourdan (2005) et Mérini et Ponté (2009), le partenariat entre les intervenants ne doit pas s'improviser, mais plutôt être le fruit d'une démarche durable reposant sur des principes fondateurs et d'organisation de l'action collective. Il devient alors important d'intégrer les compétences partenariales au curriculum de formation des futurs enseignants pour étendre l'utilisation de cette pratique peu connue, valoriser le travail collectif et développer une identité professionnelle qui dépasse les pratiques individuelles (Jourdan, 2005).

3. INITIATIVES EN ÉS SPÉCIFIQUES À LA DISCIPLINE SCOLAIRE ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Plus précisément, l'inclusion de nouveaux objets de savoir en ÉPS modifie le rôle des enseignants de cette discipline scolaire. Ce changement a une influence directe sur les pratiques pédagogiques de ces enseignants (Turcotte, 2010). Plusieurs éducateurs physiques mentionnent ne pas être assez confiants d'enseigner l'ÉS aux élèves, notamment en ce qui a trait aux modalités d'évaluation (Maney, Monthley et Carner, 2000). Il y a eu peu d'études réalisées sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'ÉPS, mais celles effectuées montrent que l'ÉS représente un défi de taille pour ces derniers et que les conditions d'inclusion sont difficiles (Cogérino, 1999; Michaud, 2002; Turcotte, 2006). Les pratiques actuelles sont surtout centrées sur la transmission d'informations et le changement de comportement, ce qui ne permet pas de responsabiliser l'élève vis-à-vis sa propre santé (Trudel, 2011). Trois études effectuées au Québec au niveau primaire vont dans le même sens et montrent que les enseignants accordent une grande importance à l'acquisition de connaissances par les élèves et au développement des savoir-faire, que leurs pratiques sont axées vers la modification de comportement au lieu de responsabiliser l'élève face à sa santé et que ces pratiques sont aussi parfois en décalage avec leur représentation de l'ÉS (Blais, 2004; Michaud, 2002; Turcotte, 2006).

Un autre constat émis par Turcotte (2010) fournit des pistes de réflexion par rapport à la difficulté d'inclure l'ÉS en éducation physique. Ce constat soulève une dissonance entre les courants de pensée des nouveaux programmes de formation et le courant de pensée dominant en éducation physique basé sur une approche comportementale. Cette dissonance s'accroît par l'inclusion forcée de l'ÉS en éducation physique puisque les enseignants doivent utiliser des référents théoriques qui ne font pas partie des leurs ou qui leur semblent en opposition avec ceux utilisés habituellement dans leur discipline (Turcotte, 2010).

4. CONFRONTATION ENTRE LES NOUVEAUX RÔLES DES ENSEIGNANTS D'ÉPS ET LEUR IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Toutes les nouvelles responsabilités qui incombent aux enseignants d'ÉPS entraînent une reconsidération de leurs rôles (Turcotte, Gaudreau et Otis, 2007a). Ces nouveaux rôles demandent de nouvelles compétences professionnelles qui font que les enseignants d'ÉPS, devant leur difficulté à comprendre ou à appliquer les programmes de formation, sont réticents à enseigner l'ÉS à leurs élèves. Ils adoptent alors des pratiques habituelles au lieu de réaménager ces dernières en vue d'offrir un enseignement de qualité aux élèves (Simar et Jourdan, 2011; Turcotte et al., 2007a). L'analyse de ces pratiques montre que les objets de savoir privilégiés par les enseignants d'ÉPS touchent principalement la dimension motrice (Alfrey, Webb et Cale, 2012; Tinning, 2004; Turcotte et al., 2007a).

Perez-Roux (2011) explique cette situation par les relations dynamiques constituant l'identité professionnelle des éducateurs physiques. En effet, selon cette auteure, les actions et les décisions de ces derniers sont influencées par une composante de l'identité professionnelle en particulier, soit les représentations de la discipline, qui poussent les éducateurs physiques à favoriser la dimension motrice au détriment d'autres dimensions d'apprentissage. Les représentations sont l'ensemble des croyances que porte un individu sur un sujet donné (Perez-Roux, 2004). Les représentations qu'ont les éducateurs physiques de l'ÉS sont réellement leurs matrices d'action (Perez-Roux, 2011). Puisque l'ÉS est incluse en éducation physique, les représentations qu'ont les enseignants de ce volet d'enseignement semblent directement influencées par le fait que l'éducation physique repose sur l'apprentissage par le mouvement (Turcotte, Otis et Gaudreau, 2007b). Ces représentations influenceraient donc leurs pratiques pédagogiques qui sollicitent principalement la dimension motrice tandis que l'ÉS, pour favoriser l'apprentissage des élèves, doit solliciter diverses dimensions (Tinning, 2004; Turcotte et al.,

2007b). Les représentations des éducateurs physiques de l'ÉS peuvent aussi les pousser à adopter ou non le renouveau pédagogique (Simar et Jourdan, 2011). Les éducateurs physiques doivent réorganiser leurs représentations s'ils souhaitent favoriser l'apprentissage des élèves en enseignant l'ÉS de manière adéquate (Myers-Clark et Christopher, 2001). Il semble donc que le besoin d'améliorer la compréhension de l'ÉS et du rôle à y jouer est présentement plus grand chez les enseignants et les futurs enseignants que chez les élèves (Peterson, Cooper et Laird, 2001).

5. NÉCESSITÉ DE METTRE EN PLACE DES STRATÉGIES DE FORMATION INITIALE EN ÉS

Ce besoin d'améliorer la compréhension de l'ÉS et le sentiment de compétence des futurs éducateurs physiques en matière d'ÉS nécessite la mise en place de stratégies de formation initiale puisque ce type de formation représente un facteur facilitant l'inclusion de l'ÉS dans les écoles (Birch et al., 2001). À l'échelle internationale, l'importance de l'ÉS à l'école est mise de l'avant (Hrairi, 2007; Jourdan, Samdal, Diagne et Carvalho, 2008) et la formation initiale relative à ce domaine d'apprentissage apparaît comme le processus par excellence pour favoriser le développement professionnel des intervenants (Birch et al., 2001; Ennis, 1994). Par contre, les formations initiales actuelles préparent-elles adéquatement les futurs enseignants d'ÉPS à inclure l'ÉS dans leur enseignement? Une étude réalisée par Le Cren, Grenier, Harvey, Kalinova et Magny (2006) sur l'analyse des descripteurs de cours offerts aux éducateurs physiques et à la santé indique que seulement 0,4 % sont spécifiques à l'ÉS. Cogérino, Marzin et Méchin (1998) obtiennent des conclusions similaires, à savoir qu'il existe un décalage important entre les besoins de formation propre à l'ÉS et la formation réellement offerte.

Ainsi, la formation en ÉS doit être revue et adaptée afin de mieux préparer les futurs éducateurs physiques aux diverses problématiques qu'ils rencontreront en milieu scolaire, mais aussi pour confronter leur représentation de l'ÉS (Perez-Roux, 2011). La formation initiale devient alors un levier à la réalisation d'initiatives en ÉS puisqu'elle agirait comme source de motivation et inciterait les éducateurs physiques à accorder une place plus importante à ce volet d'enseignement. Un grand éventail de connaissances et d'habiletés d'enseignement est requis afin d'être en mesure d'enseigner adéquatement l'ÉS aux élèves (American Association for Health Education (AAHE), 2008). Le changement de rôle des enseignants d'ÉPS remet en question la structure des formations initiales actuelles pour répondre à ces nouveaux besoins (Turcotte, 2010). Au Québec, la formation initiale des enseignants d'ÉPS en ÉS est quasi inexistante (Michaud, 2002; Turcotte, 2006; Turcotte, Gaudreau, Otis et Desbiens, 2010). Ce manque de formation en ÉS fait en sorte que les pratiques pédagogiques des enseignants d'ÉPS sont présentement peu en lien avec les objets de savoir proposés par le MELS (Michaud, 2002; Turcotte, 2006).

La mise en place de stratégies de formation initiale est aussi requise puisqu'une majorité d'enseignants sentent que cette dernière ne les a pas préparés convenablement à enseigner l'ÉS (Alfrey et al., 2012). Il faut donc trouver des solutions afin de pallier, entre autres, aux stages trop courts ne permettant pas de développer l'esprit critique des futurs éducateurs physiques (Carlson, Kimpton, Oswald et Puglisi, 2007) et aux savoirs théoriques actuellement déconnectés de la réalité (Jourdan, 2010). Parmi les nombreux obstacles à l'inclusion de l'ÉS en éducation physique, l'AAHE (2008) et Turcotte (2010) mentionnent qu'une grande partie de ceux-ci interpellent les formations en enseignement en ÉPS. Il devient alors nécessaire de développer des stratégies de formation initiale qui permettront de répondre à cette problématique à court et moyen terme (Plouffe, 2011; Tinning, 2004).

6. BUT DE L'ÉTUDE

Les travaux portant spécifiquement sur la formation initiale en ÉS pour les futurs enseignants d'ÉPS sont peu nombreux, particulièrement ceux permettant d'évaluer ce type de formation et réalisés auprès d'étudiants universitaires (Paakkari, Tynjälä et Kannas, 2010). Selon Maney et collaborateurs (2000), le manque de formation en ÉS est l'une des principales barrières à l'implantation et l'enseignement de l'ÉS dans les écoles, d'où l'importance de s'intéresser à ce thème. La pertinence de cette étude provient aussi de la difficulté éprouvée par de jeunes enseignants à faire le pont entre les savoirs théoriques appris durant leur formation initiale en ÉS et la réalité pratique lorsqu'ils amorcent leur carrière (Vamos, 2007).

Récemment, la FEPS de l'Université de Sherbrooke a instauré un nouveau cours dans lequel les étudiants de 3^e année au BEÉPS doivent planifier une initiative en ÉS en fonction des différents savoirs acquis au cours de leur formation initiale et la mettre en œuvre dans le cadre de leur stage de formation pratique. Ce nouveau cours visant à améliorer la qualité de la formation initiale en ÉS fait partie d'une stratégie de formation initiale comportant plusieurs unités de formation spécifiques à l'ÉS. Le type de dispositif de formation initiale mis en œuvre à la FEPS peut-il contribuer à changer les perceptions de l'ÉS des étudiants et à favoriser le développement d'initiatives spécifiques à ce volet d'enseignement? C'est ce à quoi tente de répondre la présente étude dont le but consiste à analyser l'expérience d'étudiants de 3^e année au BEÉPS dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS lors d'un stage de formation pratique.

DEUXIÈME CHAPITRE

REVUE DE LITTÉRATURE

Le chapitre précédent favorise une meilleure compréhension de la problématique associée à l'inclusion de l'ÉS en éducation physique et du rôle que peut jouer la formation initiale afin d'améliorer la situation actuelle. La partie qui suit permet de situer l'état actuel des connaissances dans la littérature en lien avec l'historique de l'ÉS dans les écoles, les types d'inclusion de l'ÉS dans le milieu scolaire québécois, les formations initiales en ÉS et les pistes de solutions avancées par différents auteurs afin d'améliorer ce type de formation. Ce chapitre met en place le contexte entourant la problématique.

1. HISTORIQUE DE L'ÉS DANS LES ÉCOLES

L'ÉS dans les écoles n'est pas une nouveauté, elle est depuis longtemps présente dans le milieu scolaire (Lèbe, 2010). C'est vers la fin du 19^e siècle que l'ÉS fait son apparition officielle en milieu scolaire par l'entremise de médecins (Lèbe, 2010; St-Leger, 2004; Young, 2005). Au départ, la fonction de l'ÉS en milieu scolaire intégrée par des médecins est plutôt préventive. On traite alors de sujets touchant l'alimentation, la sexualité, l'hygiène, l'alcoolisme et les maladies (Lèbe, 2010). L'ÉS est un champ d'intérêt qui s'adapte aux contextes socioculturel et politique dans lesquels il se déploie. C'est pour cette raison que dans les années 1940, durant la Seconde Guerre mondiale, l'ÉS est surtout centrée sur le développement de la condition physique des jeunes hommes afin de les préparer à combattre (Richard, 2009; Tomporowski, Lambourne et Okuruma, 2011). C'est après cette période de guerre qu'elle s'intègre de plus en plus aux disciplines scolaires partout dans le

monde (St-Leger, 2004). On passe alors d'un enseignement *pour* le physique à un enseignement *par* le physique (Cogérino, 1999). L'idéologie d'une discipline centrée sur le développement de la condition physique reste toutefois ancrée dans les représentations qu'ont les enseignants de l'ÉS et continue d'influencer leurs actions et leurs décisions (Perez-Roux, 2011).

2. L'ÉS DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES

Au Québec, le rapport Parent, publié en 1963, dénonce la piètre condition physique des jeunes Québécois. Selon Lèbe (2010), c'est en 1993 que les enseignants d'ÉPS tentent de remédier à cette situation en prenant en charge la santé des élèves, justifiant du même coup la présence de l'éducation physique dans les écoles. L'approche expérimentale visant à amener l'individu à adopter un comportement favorable fait place à l'approche développementale qui tente de rendre ce dernier plus autonome et responsable vis-à-vis sa propre santé (Turcotte, 2010). Depuis le renouveau pédagogique vécu en 2001, l'inclusion de l'ÉS dans les écoles québécoises se fait de différentes manières (MELS, 2007a). Pour bien saisir la diversité d'inclusion de l'ÉS dans les écoles québécoises, il est nécessaire de mieux comprendre les trois manières de solliciter ce volet d'enseignement en milieu scolaire, soit par : 1) les politiques gouvernementales; 2) les approches émergentes en ÉS et 3) les programmes de formation.

2.1 Politiques gouvernementales

L'ÉS en milieu scolaire est influencée par des politiques gouvernementales. Au Québec, la mise en place du plan d'action gouvernemental de promotion des saines habitudes de vie et de prévention des problèmes reliés au poids *Investir pour*

l'avenir a permis l'élaboration d'une Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif (Lachance, Pageau et Roy, 2006). Cette Politique-cadre, publiée en 2007, vise à :

Soutenir les milieux scolaires dans l'offre d'un environnement favorable à l'adoption et au maintien de saines habitudes alimentaires et d'un mode de vie physiquement actif ainsi que dans le développement des compétences personnelles des élèves à cet égard (MELS, 2007b, p. 17).

D'une part, cette politique vise à responsabiliser les milieux scolaires, les fournisseurs des services alimentaires, ainsi que les services de traiteurs et de cafétéria au regard de la qualité et de la variété de l'alimentation offerte aux jeunes (Morin, Demers et Grand'Maison, 2012). Plus précisément, la section de la Politique-cadre touchant la saine alimentation comporte trois orientations, à savoir : 1) offrir une alimentation variée et privilégier les aliments de bonne valeur nutritive; 2) éliminer les aliments à faible valeur nutritive de l'offre alimentaire et 3) offrir des lieux adéquats et des conditions favorables lors des repas (Morin et al., 2012). D'autre part, elle énonce aussi que l'école doit promouvoir la pratique d'activité physique afin de favoriser l'atteinte des recommandations à l'égard du temps d'activité physique recommandé par de nombreux organismes canadiens et internationaux pour les jeunes de 5 à 17 ans, soit l'équivalent d'au moins une heure par jour d'activité physique d'intensité moyenne à élevée (Organisation mondiale de la Santé (OMS), 2010). Plus spécifiquement, la section *Mode de vie physiquement actif* de la Politique-cadre comporte aussi trois orientations, à savoir : 1) augmenter les occasions d'être actif physiquement, principalement à l'occasion des récréations, de l'heure du dîner, des périodes de service de garde ou dans le cadre des activités parascolaires; 2) offrir des activités qui tiennent compte des intérêts variés des jeunes et adaptés à leurs capacités et 3) aménager et animer les aires intérieures et extérieures pour optimiser les chances d'être actif physiquement (Morin et al., 2012).

La Politique-cadre s'adresse à tous les milieux scolaires, autant aux écoles publiques que privées et autant pour l'enseignement primaire que secondaire. Malgré l'importance qu'accorde le MELS à l'encadrement familial, l'environnement scolaire n'est pas à négliger puisque les jeunes y passent beaucoup de temps. Le MELS s'assure que les actions relatives à la Politique-cadre sont mises rapidement en place en faisant des tournées dans les écoles, mais aussi en fournissant les outils et le support financier nécessaire à l'implantation de cette politique (Trudel, 2011). En somme, le bilan dressé de l'offre alimentaire et d'activités physiques dans les écoles québécoises entre octobre 2008 et juin 2009 s'avère relativement positif (Morin et al., 2012).

2.2 Approches émergentes en ÉS

Les approches émergentes en ÉS sont des initiatives mises en place par l'enseignant d'ÉPS ou par un autre intervenant du milieu scolaire ou de la communauté. Ces approches ne sont pas obligatoires puisqu'elles ne font pas partie du curriculum scolaire. Toutefois, les initiatives menées dans le cadre de ces approches peuvent compléter ou bonifier les apprentissages en ÉS. Il existe présentement deux principales approches émergentes dans les écoles du Québec. La première est l'approche *École en santé* qui découle d'une entente de complémentarité entre le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS). Cette approche réunit des objectifs communs « éducation et santé » mis au service de la réussite éducative des jeunes (MEQ et MSSS, 2003). L'approche *École en santé* prend notamment ancrage dans le système éducatif par le biais du Programme de formation de l'école québécoise. L'avenue empruntée par cette approche est jugée prometteuse, entre autres parce qu'elle repose sur une conception globale et concertée (Martin et Arcand, 2005). Globale, car elle touche quatre facteurs clés d'ordre individuel du développement du jeune, soit : 1) l'estime de soi; 2) la compétence sociale; 3) les comportements sains

et sécuritaires et 4) les saines habitudes de vie. Globale aussi parce qu'elle touche deux facteurs clés d'ordre environnemental, soit : 1) les environnements scolaire, familial et communautaire et 2) les services préventifs. Concertée parce qu'elle interpelle les différents acteurs gravitant autour de la formation de l'élève (Rivard et Turcotte, 2013). L'approche *École en santé* résulte de l'importance de faire appel à plusieurs partenaires afin de favoriser la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes (Martin et Arcand, 2005).

La seconde approche prend également ancrage au sein du programme scolaire québécois. L'approche *Santé globale* s'adresse à l'ensemble du milieu scolaire en proposant des initiatives selon trois secteurs distincts à savoir : 1) un programme d'ÉS ciblant cinq thématiques d'enseignement-apprentissage soit les premiers soins, l'alimentation, l'activité physique, la gestion du stress et le corps humain; 2) la création d'un environnement scolaire favorable au développement des jeunes et 3) la création d'un partenariat entre l'école et la communauté favorisant le développement de projets interdisciplinaires à l'école et une meilleure concertation entre les différents acteurs contribuant à l'ÉS des jeunes (Rivard et Turcotte, 2013). Plus précisément, les objectifs de cette approche sont de : 1) favoriser le développement et l'acquisition de saines habitudes de vie; 2) développer la pratique régulière d'activités physiques axées sur le plein air; 3) contrer la sédentarité chez les jeunes; 4) susciter la motivation et la réussite scolaire et 5) améliorer les valeurs socioaffectives des jeunes et exploiter les notions de plaisir, de respect et de sécurité (Rivard et Turcotte, 2013). L'atteinte de ces objectifs est possible si tous les intervenants de l'équipe-école participent aux différentes initiatives en ÉS et que les membres de la famille et de la communauté sont impliqués dans la continuité des initiatives mises en œuvre à l'école (Rivard et Turcotte, 2013).

La principale différence entre ces deux approches repose sur le fait que l'approche *Santé globale* est plus axée sur des initiatives qui sont généralement mises en œuvre par les intervenants scolaires, alors que l'approche *École en santé*

repose sur une démarche de planification concertée entre des intervenants du milieu scolaire et de la communauté (Rivard et Turcotte, 2013). Les deux approches partagent toutefois plusieurs points communs. Tout d'abord, elles sont enracinées dans les programmes scolaires. De plus, elles s'appuient sur les principes de promotion de la santé dans les écoles (UIPES, 2008) et ont une identité similaire, c'est-à-dire qu'elles encouragent une action concertée et globale avec les milieux d'influence afin de promouvoir l'adoption de saines habitudes de vie.

2.3 Programmes de formation de l'école québécoise

En 2001, un nouveau programme de formation au primaire a été instauré tandis qu'en 2003, deux nouveaux programmes de formation, soit un par cycle, sont apparus au secondaire (MELS, 2006a, 2006b et 2007a). L'inclusion de l'ÉS dans ces programmes de formation se fait principalement de deux manières. La première consiste à utiliser l'ÉS comme un thème transversal à travers le domaine général de formation (DGF) *Santé et bien-être* (Grenier, 2009). Selon Grenier (2009), ce domaine de formation est tout aussi présent au primaire qu'au secondaire et donne tout son sens à la notion de partenariat. L'objectif des DGF est d'échapper aux frontières disciplinaires afin de favoriser l'intégration des apprentissages et que ces derniers forment des points d'ancrage au développement de compétences disciplinaires et transversales. Le DGF *Santé et bien-être* nécessite donc une action concertée des différents intervenants de l'école afin « d'amener l'élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité » (MELS, 2006a, p. 44). Pour atteindre cette intention éducative, les intervenants peuvent utiliser les trois axes de développement, c'est-à-dire : 1) la conscience de soi et de ses besoins fondamentaux; 2) la conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels et 3) le mode de vie actif et conduite sécuritaire (MELS, 2006a). Malgré ce premier DGF particulièrement évocateur, il ne faut pas négliger

d'autres DGF comme *Vivre ensemble et citoyenneté* et *Environnement et consommation*, en plus de l'ensemble des neuf compétences transversales qui, par leur intention éducative, peuvent rejoindre les notions abordées en ÉS et ainsi permettent à l'élève de faire des choix plus éclairés (Plouffe, 2011).

La deuxième manière d'inclure l'ÉS dans les programmes de formation est par l'inclusion dans des disciplines (Grenier, 2009). Cette inclusion peut se faire dans le programme de *Sciences et technologie* à travers les objets de savoir touchant l'univers du vivant dont l'élève fait partie. Parmi ces savoirs, la structure du corps humain et la sexualité sont ceux qui rejoignent le plus les notions d'ÉS (MELS, 2007a). Les savoirs essentiels d'ÉS pouvant être sollicités dans cette discipline sont davantage d'ordre biologique (MELS, 2006a). Dans le programme d'*Éthique et culture religieuse*, c'est à travers la réflexion et le dialogue que l'élève développe des principes moraux, une meilleure connaissance de soi et une autonomie lui permettant de vivre en société (MELS, 2007a). Cette discipline peut aussi permettre de fournir des ancrages à l'ÉS grâce à des objets de savoir d'ordre plus éthique et interpersonnel tels que : 1) les difficultés de la vie en groupe; 2) la nécessité de l'affirmation de soi et 3) les caractéristiques de l'élève, entre autres (MELS, 2006a). Finalement, l'ÉS est incluse dans le programme d'ÉPS (Grenier, 2009). Dans ce dernier type d'inclusion, l'ÉS se fait à partir de l'une des trois compétences disciplinaires, à savoir la compétence *Adopter une mode de vie sain et actif* (MELS, 2007a). De nombreux savoirs essentiels en lien avec l'ÉS se rattachent à cette discipline, soit 1) la pratique régulière d'activité physique; 2) la relaxation; 3) la gestion du stress; 4) l'hygiène corporelle en lien avec l'activité physique et 5) les effets de la sédentarité, entre autres. C'est par l'inclusion de l'ÉS dans cette compétence que seront observées les initiatives en ÉS en milieu scolaire dans ce projet de recherche. L'émergence d'une forme de partenariat dans les initiatives mises en place risque néanmoins d'amener ces dernières vers le DGF *Santé et bien-être*.

À première vue, l'inclusion de l'ÉS en milieu scolaire semble complexe. Quelle est la meilleure structure d'inclusion de l'ÉS dans les écoles? Selon Harvey (2010), l'approche globale en santé permet de profiter de l'expertise de chacun et ainsi favoriser une ÉS plus efficace. Toutefois, cette diversification dans la façon de l'inclure pose des défis aux intervenants de l'enseignement en général, comme à ceux de l'éducation physique (Turcotte, 2010).

3. FORMATION INITIALE EN ÉS

La formation initiale des futurs enseignants représente une piste de solution intéressante afin d'améliorer la qualité des initiatives en ÉS dans les écoles. Il devient donc important de connaître les principes clés et les compétences professionnelles qui structurent ces formations en plus d'être conscients des pistes de solution proposées dans la littérature afin de les améliorer.

3.1 Douze compétences professionnelles en enseignement

Barry, Allegrante, Lamarre, Auld et Taub (2009) définissent une compétence comme l'ensemble des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'enseignant lors de la réalisation d'une action en contexte réel et lui permettant d'orienter sa vision des choses. Au Québec, le MEQ (2001) a développé un référentiel spécifique de 12 compétences professionnelles en enseignement. Ces 12 compétences professionnelles ont comme rôle principal de guider les formations initiales et continues en enseignement en posant des assises solides pour structurer les contenus de ces dernières (MEQ, 2001). Dans son document sur la formation à l'enseignement, le MEQ (2001) a classé ces compétences selon quatre catégories : 1) Fondements; 2) Acte d'enseigner; 3) Contexte social et scolaire et 4) Identité professionnelle (voir l'annexe A). Ces catégories doivent être prises en considération dans la structure

d'une formation puisqu'ils sont indispensables au développement professionnel des enseignants. Il est aussi nécessaire d'assurer une jonction entre le référentiel des compétences professionnelles en enseignement et les compétences à développer en ÉS reposant sur des savoirs théorique, didactique et professionnel (Plouffe, 2011).

3.2 Principes clés de la formation initiale en enseignement

Jourdan (2010) propose plusieurs principes clés des formations initiales et certains de ces principes sont soutenus par d'autres auteurs :

- le métier d'enseignant est un métier qui s'apprend et la simple maîtrise des connaissances disciplinaires ne suffit pas à l'exercice de ce métier (Speller et al., 2010). L'enseignant doit être critique et passer d'un mode de pensée de « Je sais » à « Je pense que... » (Malinowska, 2010);
- la formation initiale est professionnalisante; elle articule étroitement stage et formation à l'université (Paquay, 2005; Sobral, Faro et Edgington, 2008);
- la formation initiale prend en compte l'évolution des pratiques, la nécessité d'un cadre collectif d'exercice professionnel et du travail en partenariat (Knop, Lemaster, Norris, Raudensky et Tannehill, 1997; Speller et al., 2010);
- la réflexion sur les valeurs du service public d'éducation est au cœur de la formation (Speller et al., 2010);
- une place importante doit être donnée aux apports de la recherche en éducation (Wolny, 2010).

3.3 La formation initiale comme piste de solution pour améliorer les initiatives en ÉS

Selon plusieurs auteurs, la formation initiale permettrait d'influencer certaines composantes de l'identité professionnelle des enseignants en vue de favoriser une meilleure inclusion de l'ÉS dans les écoles (Frauenknecht, 2003; Haerens, Kirk, Cardon et De Boudeaudhuij, 2011; Hausman et Burt Ruzek, 1995; INSPQ, 2012; Jourdan, 2010; Simar et Jourdan, 2010; Tsangaridou, 2008; Vamos et Zhou, 2009; Wood, 1996). Simar et Jourdan (2010) indiquent que la mise en œuvre d'initiatives dans le domaine de l'ÉS dépend grandement de la formation initiale. Plusieurs auteurs abondent dans le même sens en ajoutant que parmi les facteurs qui permettent de favoriser la mise en place d'initiatives en ÉS à l'école, la formation initiale semble être une stratégie incontournable (Birch et al., 2001; Ennis, 1994; Hrairi, 2007). L'importance accordée à la formation initiale provient du fait qu'elle permettrait d'agir sur les représentations des futurs enseignants par rapport à l'ÉS. Ces représentations influenceraient ensuite leurs actions et leurs décisions (Haerens et al., 2011; Jourdan, 2010; Tsangaridou, 2008). La formation initiale permet aussi de développer le sentiment de compétence des enseignants en leur offrant les connaissances et les habiletés nécessaires pour mettre en place une ÉS efficace en milieu scolaire (Cogérino, 1999; Hausman et Burt Ruzek, 1995; Tinning, 2004; Vamos, 2007; Wolny, 2010). Selon Frauenknecht (2003), l'efficacité des initiatives d'un enseignant en ÉS dépend grandement de la formation initiale qu'il a reçue. La formation initiale représente donc le point de départ pour développer les compétences nécessaires en ÉS des futurs enseignants d'ÉPS (Michaud, 2002; Turcotte, 2006; Turcotte et al., 2007a).

3.3.1 Pistes de solution proposées dans la littérature

L'une des pistes de solution proposées dans la littérature afin d'améliorer la qualité de la formation initiale en ÉS est d'allouer plus de temps de qualité à ce volet d'enseignement durant la formation initiale (Vamos et Zhou, 2009; Wolny, 2010), mais aussi d'utiliser ce temps de la bonne manière (Guével et Jourdan, 2009). Plusieurs auteurs proposent de revoir les objectifs et valeurs poursuivis dans la formation initiale des futurs éducateurs physiques afin de s'assurer que l'enseignement prodigué par rapport à l'ÉS soit pertinent (Sobral et al., 2008; Tinning, 2004). Une autre stratégie soulevée est le fait d'avoir des stages plus longs en début de formation initiale (Baba-Moussa et Nache, 2010; Carlson et al., 2007) et d'inciter les étudiants à s'impliquer en recherche pour favoriser rapidement le développement d'une pensée critique (Sobral et al., 2008; Wolny, 2010). Dans un autre ordre d'idées, plusieurs auteurs proposent de considérer le fait d'expliquer plus clairement le rôle et les aptitudes requises afin d'enseigner efficacement l'ÉS (INSPQ, 2012; Speller et al., 2010; Vamos et Zhou, 2009).

Pour leur part, Maney et ses collaborateurs (2000) font mention de l'importance pour les futurs éducateurs physiques et à la santé de bien comprendre les programmes de formation durant la formation initiale afin qu'ils soient confortables de les utiliser dans l'exercice de leurs fonctions. Selon Turcotte (2010), bien qu'il semble intéressant de comprendre les programmes de formation, il est surtout important de guider les étudiants pour qu'ils se les approprient. Turcotte (2010) suggère aussi que le décroisement des pratiques pédagogiques en ÉS reliée au modèle traditionnel d'éducation physique soit une priorité de la formation initiale des futurs enseignants d'ÉPS. En ce sens, un partenariat plus étroit entre les universités et les écoles dans un contexte autre que les stages est une stratégie proposée par Knop et ses collaborateurs (1997). Ces auteurs croient à l'importance d'établir ce partenariat pour permettre aux

futurs éducateurs physiques de vivre des expériences signifiantes en ÉS dans le cadre de leur formation initiale.

TROISIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL

À la suite de la lecture de l'état actuel des connaissances liées à l'objet de recherche de cette étude, il est important de mieux comprendre les principaux concepts qui y sont associés. Ces concepts permettront d'orienter la démarche méthodologique et l'analyse des données. Les trois concepts utilisés dans la présente étude sont : 1) l'ÉS; 2) la formation initiale en ÉS et 3) le modèle logique.

1. ÉDUCATION À LA SANTÉ

L'ÉS a des champs d'application très larges. Elle peut se faire autant auprès d'individus, de groupes ou de communautés, et ce, dans divers milieux (Plouffe, 2011). Il devient alors important de définir l'ÉS avant d'entamer quelconques recherches sur ce sujet.

1.1 Deux tendances en ÉS

Il existe présentement deux courants de pensée en ÉS. Le premier courant propose une ÉS visant à diminuer les problèmes de santé par le changement de comportement tandis que le second courant vise le développement de la personne dans sa globalité et se rapproche donc plus de la notion d'éducation (Lebeaume, 2006). Dans cette optique, « ces deux tendances apparemment opposées s'affrontent pour définir l'ÉS, à savoir une tendance axée sur la modification de comportements et l'autre axée sur la gestion appropriative » (Turcotte et al., 2007a, p. 65). Ces deux

tendances influencent directement la position qu'occupe l'ÉS dans le domaine des sciences de l'éducation (Turcotte et al., 2007a).

1.1.1 Changement de comportement

Selon l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM, 2001), la première tendance axée sur la modification de comportements repose sur une approche comportementale. La définition la plus fréquemment citée pour définir l'ÉS en lien avec cette tendance est celle établie par l'OMS (Turcotte et al., 2007a). Selon l'OMS (1986), l'ÉS est un concept employé pour désigner les occasions d'apprentissage délibérément suscitées pour faciliter les changements de comportement en vue d'atteindre un objectif déterminé à l'avance. Turcotte et ses collaborateurs (2007a) identifient cette définition comme étant étroitement liée à la tradition dominante de l'ÉS en sciences médicales. Selon l'INSPQ (2009), les initiatives entreprises en ÉS en lien avec cette définition sont trop souvent axées sur la simple transmission de connaissances. Dans un tel modèle de transmission de connaissances, les résultats se limitent à l'acquisition de savoirs ponctuels et très peu de savoir-faire et de savoir-être sont développés. Ces initiatives suscitent peu de réinvestissements et de transferts des apprentissages de la part des élèves dans leur quotidien (INSPQ, 2009). Dans cette tendance, la sélection des objectifs d'apprentissage est réalisée par l'enseignant afin de répondre au but du programme qui est d'amener l'élève à adopter des comportements favorables à l'égard de sa santé et de son bien-être (Turcotte et al., 2007a).

1.1.2 Gestion appropriative de sa santé

La deuxième tendance, axée sur la gestion appropriative de sa santé, repose sur une approche développementale (INSERM, 2001). Cette seconde tendance

délaisse la notion de changement de comportement pour s'orienter vers le développement d'un processus éducatif en matière de santé et de bien-être (Turcotte et al., 2007a). La conception sous-jacente à cette tendance suppose une ÉS médiatrice entre l'individu et son environnement. La définition de Mérini, Bizzoni-Prévieux et Jourdan (2007) correspond à cette conception puisqu'ils identifient l'ÉS comme étant le développement d'une série de rapports à soi, aux autres, au milieu, au passé et à l'avenir, avec comme objectif de développer une vision critique permettant de faire des choix réfléchis afin que les individus et les communautés puissent atteindre le plus haut niveau de santé possible. On mise alors sur le développement de compétences plutôt que sur la simple transmission de connaissances. On souhaite agir de façon globale sur plusieurs déterminants de la santé et de la réussite éducative en comptant sur des stratégies qui reconnaissent l'importance du contexte social et familial dans lequel évolue le jeune (INSPQ, 2009). L'intervenant joue le rôle de guide et ce rôle est déterminant dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS reliées à cette tendance (Turcotte et al., 2007a). À l'opposé de la tendance présentée précédemment, la sélection des objectifs d'apprentissage se fait en relation avec l'idée de rendre l'élève plus autonome dans la gestion de sa santé et de son bien-être. Ces objectifs ne sont donc plus choisis par l'enseignant, mais bien par l'élève. Ainsi, pour répondre aux priorités de ces deux tendances, les objectifs d'apprentissage ne peuvent être de même nature (Turcotte et al., 2007a).

Dans le but de répondre à l'objectif principal de la promotion de la santé qui est de rendre la population autonome face à sa santé, les initiatives en ÉS doivent s'inscrire dans une approche accompagnatrice dans laquelle l'élève joue un rôle actif (Turcotte et al., 2007a). Ces méthodes actives et non directives s'inscrivent directement dans la deuxième tendance axée sur la gestion appropriative de sa santé et de son bien-être dans laquelle l'intérêt et l'implication de l'élève dans le processus sont très importants. La logique des programmes de formation de l'école québécoise va dans le même sens et suggère d'encourager l'enfant à explorer ses propres

attitudes et opinions, à clarifier ses valeurs et celles des autres et à analyser les diverses étapes du processus de décision menant à ses choix concernant sa santé et son bien-être (MELS 2006a, 2006b et 2007a).

1.2 Objets de savoir en ÉS

La compréhension de l'univers théorique des objectifs de recherche requiert l'utilisation des programmes de formation de l'école québécoise. Ces programmes peuvent être utilisés afin d'analyser les pratiques des étudiants, notamment en ce qui a trait aux objets de savoir de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* (voir l'annexe B). Les programmes de formation identifient différents objets de savoir devant être enseignés en ÉS selon une progression des apprentissages bien définie. Pour le primaire, ces « savoirs essentiels » se présentent principalement sous forme de connaissances (MELS, 2006a). Pour le secondaire, ces objets de savoir se divisent en trois catégories : 1) les savoirs; 2) les savoir-faire et 3) les savoir-être (MELS, 2007a). Les objets de savoir utilisés par l'intervenant doivent correspondre au niveau et au cycle d'enseignement des élèves auxquels ils sont destinés.

2. FORMATION INITIALE EN ÉS

Les compétences liées à l'utilisation adéquate des objets de savoir en ÉS s'acquièrent lors de la formation initiale. Plusieurs auteurs proposent différents modèles ou concepts afin de faciliter l'acquisition de compétences dans le cadre d'une formation professionnelle, autant dans le domaine de l'entraînement (Gilbert et Trudel, 2001) que dans celui de l'éducation (Anderson et al., 2000; Bloom, 1956; Paquay, 2005; Schön, 1983). Toutefois, pour bien répondre aux objectifs de cette

recherche, le modèle proposé par Jourdan (2010) et inspiré des travaux de Ferry (2003) a été retenu puisque ce dernier est spécifique à l'ÉS.

Jourdan (2010) propose deux finalités à la formation initiale en ÉS. L'une d'elles est de permettre le développement de la professionnalisation pour une construction de l'identité professionnelle tout en élevant le niveau de compétence des enseignants. La deuxième finalité consiste en une démarche réflexive ou à ce que Jourdan (2010) appelle « la réflexion en action », et qui fait un lien direct avec la praxis et l'adaptation nécessaire en milieu scolaire.

2.1 Axes de formation en ÉS

Selon Jourdan (2010), il n'y a aucune raison de penser que l'on disposera bientôt d'une théorie unifiée et valide du comportement humain, de l'apprentissage et des interactions didactiques d'où émergera une manière optimale d'enseigner. La formation professionnelle des enseignants en général, et plus spécifiquement en ÉS, ne pourra donc se limiter à la transmission d'une seule méthode d'enseignement. Jourdan ajoute que les problèmes posés par l'enseignement sont tellement diversifiés qu'il est ridicule de penser qu'on pourra outiller l'enseignant débutant avec des solutions toutes faites pour intervenir. Il est alors nécessaire de lui donner les moyens d'acquérir des compétences clés. Pour rendre explicites les structures des formations dans son modèle, Jourdan (2010) distingue trois axes, soit : 1) celui centré sur les acquisitions; 2) celui centré sur la démarche et 3) celui centré sur l'analyse.

2.1.1 *Axe centré sur les acquisitions*

Le premier axe est celui centré sur les acquisitions. Dans cet axe, il faut tout d'abord acquérir les connaissances propres à la discipline, mais aussi sur le développement de l'enfant et/ou de l'adolescent, sur la psychologie de ces derniers, sur la gestion des groupes, sur le processus d'apprentissage et sur l'évaluation, entre autres. Il est aussi important de s'approprier des « savoir-faire » et des habiletés d'enseignement grâce à des simulations (Jourdan, 2010). Dans cet axe, la pratique est pensée comme une application de la théorie. Il est important d'apprendre des contenus, des méthodes et des techniques. Toujours selon les écrits de Jourdan (2010), la logique à l'œuvre est celle de la succession. La formation consiste ainsi à fournir aux étudiants les outils nécessaires au développement d'une démarche en ÉS dans la classe, le gymnase, ou l'école. Les savoirs transmis dans cet axe sont des savoirs théoriques, des « *declarative knowledge* » (Ennis, 1994). Ce type de savoir concerne les savoirs relatifs aux informations factuelles correspondant à la base des connaissances disciplinaires. Ils doivent être reliés à la pratique des étudiants pour être significatifs (Ennis, 1994). En ÉS, cet axe de formation peut être représenté par des étudiants qui s'approprient différents modèles théoriques afin d'accompagner les élèves dans l'adoption d'un mode de vie sain et actif.

2.1.2 *Axe centré sur la démarche*

Le second axe est celui centré sur la démarche. Jourdan (2010) mentionne que cet axe propose de se centrer sur la capacité des étudiants à mobiliser les ressources développées dans le cadre de leur formation initiale afin de résoudre un problème ou de mettre en œuvre un projet. L'idée derrière cet axe est qu'il est illusoire de penser que les étudiants en formation pourront acquérir toutes les connaissances nécessaires avant d'entrer sur le marché du travail. Il est donc inutile de tenter de les préparer à

des problèmes spécifiques à travers des cas imaginaires sur papier ou dans des simulations. Ce qui est le plus important est de les rendre aptes à affronter n'importe quel problème qui survient (Jourdan, 2010). La base de la formation ne consiste donc pas à donner des connaissances théoriques, mais bien à développer les capacités d'adaptation et d'initiatives des étudiants (Gilbert et Trudel, 2001; Jourdan, 2010; Paquay, 2005; Perrenoud, 1993). De cette façon, ces derniers créent leurs propres outils et développent leurs propres théories en fonction de leurs expériences sur le terrain. Les savoirs transmis dans cet axe sont des savoirs didactiques, des « *procedural knowledge* » (Ennis, 1994). Ces savoirs concernent les informations permettant à l'étudiant d'être en mesure de réaliser une tâche ou une initiative. En ÉS, cet axe de formation peut se traduire par une activité dans laquelle chaque étudiant universitaire est jumelé à un élève du primaire et qu'il doit aider ce dernier à améliorer une habitude de vie.

2.1.3 *Axe centré sur l'analyse*

Le troisième et dernier axe proposé par Jourdan (2010) est celui centré sur l'analyse. Cet axe vise à développer la capacité d'observation et d'analyse des étudiants. Le postulat derrière cet axe est qu'aucune conduite passe-partout n'est possible puisque aucune classe n'est semblable à une autre et aucun élève ne réagit de la même façon. La capacité d'observer, d'analyser et de résoudre un problème sera développée par tous les moyens possibles dans la formation : 1) étude de cas; 2) analyse d'expériences; 3) observation de classes; 4) simulations et 5) jeux de rôles, entre autres (Jourdan, 2010). Il s'agit d'instaurer une relation entre la théorie et la pratique, d'amener l'étudiant à prendre une distance vis-à-vis lui-même afin de se regarder comme un autre et d'analyser ses actions et ses décisions. Plusieurs auteurs abordent cette notion d'analyse en affirmant que la formation professionnelle doit permettre l'acquisition par l'étudiant d'un processus réflexif dans l'action, sur

l'action et rétrospectif à l'action (Altet, 2004; Boudreau, 2012; Gilbert et Trudel, 2001; Hall et Smith, 2006; Paquay, 2005; Perrenoud, 1993; Schön, 1983).

Dans cet axe, la pratique et la théorie s'interpellent dans un rapport commun permanent qui les régule (Jourdan, 2010). La pratique permet de confirmer certains aspects de la théorie tandis que la théorie permet d'analyser plus efficacement sa pratique et d'apporter des correctifs. La mise en œuvre d'un tel axe de formation nécessite une collaboration étroite entre les établissements qui accueillent les étudiants et les structures de formation. Les savoirs transmis sont des savoirs professionnels, des « *conditional knowledge* » (Ennis, 1994). Ces savoirs permettent à l'étudiant de comprendre quand, comment et dans quelles situations utiliser les deux types de savoirs précédents (Ennis, 1994). Cet axe de formation peut se traduire par une activité permettant aux étudiants de planifier et de mettre en œuvre une initiative en ÉS dans le cadre de leur stage de formation pratique.

3. MODÈLE LOGIQUE

Lors de leur formation initiale au BEÉPS de l'Université de Sherbrooke, les étudiants apprennent à modéliser leurs initiatives en ÉS. La modélisation consiste à expliciter les liens complexes qui s'articulent au fil du temps entre les structures, les processus et les résultats. C'est une représentation graphique des relations entre les activités prévues et les résultats attendus (Champagne, Brousselle, Hartz et Contandriopoulos, 2009b). Dans le cadre de cette étude, la modélisation s'est faite grâce à l'utilisation d'un modèle logique. Ce type de modèle peut être utilisé afin d'analyser la planification des étudiants en formation pratique, mais aussi la mise en œuvre de leur initiative. Cette « analyse logique » permet de déterminer s'il y a

adéquation entre les objectifs de l'intervention et les moyens mis en œuvre pour les atteindre (Champagne, Brousselle, Contandriopoulos et Hartz, 2009a).

3.1 Définition d'un modèle logique

Selon l'Agence de la santé publique de l'Estrie (ASPE, 2004), le modèle logique est un moyen d'organiser systématiquement et de présenter visuellement les liens qui unissent les ressources dont on dispose pour faire fonctionner correctement un programme. Il s'agit d'un plan de gestion qui permet d'identifier et de rassembler les éléments essentiels. L'ASPE (2004) présente aussi le modèle logique comme une feuille de route, une image du fonctionnement d'un programme. Les modèles logiques sont des outils efficaces pour assurer le succès d'un programme, d'une initiative (Champagne et al., 2009b). Ce type de modèle comprend deux éléments principaux : 1) les composantes du programme et 2) les buts recherchés (Champagne et al., 2009b). La planification d'un modèle logique tient compte des ressources requises pour mettre en place l'initiative et des activités à réaliser pour atteindre les résultats attendus. Le modèle logique change au fur et à mesure que le programme mis en place évolue et se modifie, il s'agit donc d'un travail continu (ASPE, 2004).

3.2 Avantages d'utiliser un modèle logique

Le modèle logique permet d'explicitier les liens entre une initiative et ses effets. Plus précisément, le modèle logique permet de documenter le sens d'une initiative grâce à la conceptualisation des liens entre les structures, les processus et les résultats. Selon Champagne et ses collaborateurs (2009b), on peut ainsi répondre aux questions suivantes : 1) que fait-on avec les ressources dont on dispose? 2) quels sont les effets du programme, et qui en bénéficient? 3) quels buts ou objectifs à long terme

le programme vise-t-il? et 4) quels facteurs contextuels sont susceptibles d'influencer le succès de l'initiative? Faire appel au modèle logique facilite la planification d'une initiative puisqu'un tel modèle permet d'attirer l'attention sur ses lacunes afin de trouver des solutions pour y remédier. Le modèle logique permet aussi de bâtir une vision commune du programme et des liens entre ses composantes pour assurer une cohésion entre les différents intervenants (ASPE, 2004). L'utilisation du modèle logique apporte également certains avantages dans la mise en œuvre et la gestion d'une initiative. Il permet de cibler l'attention sur les liens fondamentaux entre l'action et les résultats en plus de faciliter l'évaluation en continu de l'initiative (ASPE, 2004). En addition, le modèle logique constitue un excellent outil de communication. En effet, il est beaucoup plus efficace d'utiliser un modèle schématique pour présenter une initiative qu'un document de vingt pages qui risque de contenir de nombreuses redondances (ASPE, 2004; Champagne et al., 2009b). Le modèle logique permet aussi de prendre le facteur temps en considération et de représenter l'évolution de l'initiative. Finalement, la modélisation d'une initiative permet d'apprécier l'écart entre une initiative telle qu'elle avait été prévue et celle qui est effectivement implantée (Champagne et al., 2009b).

3.3 Présentation du modèle logique utilisé dans cette étude

Les avantages d'utiliser un modèle logique pour analyser la mise en œuvre d'initiatives en ÉS sont nombreux. Le modèle logique retenu pour cette étude possède des caractéristiques et des indicateurs spécifiques. La partie qui suit permet de présenter ces deux aspects d'une façon plus précise.

3.3.1 *Caractéristiques du modèle*

Le modèle logique utilisé dans cette étude est un modèle logique opérationnel. Ce type de modèle « représente la façon dont le programme devrait permettre d'atteindre les objectifs de l'initiative. Il représente les ressources nécessaires, les processus mis en œuvre pour que l'information soit distribuée » (Champagne et al., 2009b, p. 78). Il est possible de trouver un modèle logique opérationnel pour pratiquement toutes les initiatives. Selon Champagne et ses collaborateurs (2009b), l'élaboration d'un tel modèle se fait généralement sans grande difficulté à partir d'informations obtenues par des questions simples : 1) qui fait quoi? 2) quelles sont les ressources investies? et 3) quelles sont les activités prévues? Dans cette étude, le modèle logique utilisé en est un où l'accent est mis sur des objectifs de résultats. Ce type de modèle est principalement orienté sur les premières phases de la planification d'une initiative et a pour but de montrer les liens qui existent entre les ressources, les activités et les résultats attendus. Bien que développés sur une base théorique, ces modèles ne la mettent pas en évidence de façon explicite. Ils sont particulièrement utiles dans l'organisation d'un programme ou d'une initiative en promotion de la santé (ASPE, 2004).

3.3.2 *Indicateurs du modèle*

La figure 1 permet d'illustrer le modèle logique intégré dans la formation initiale en enseignement en ÉPS de l'Université de Sherbrooke. Ce modèle sera utilisé afin d'analyser les initiatives en ÉS des étudiants dans le cadre de la présente étude. Voici une définition des indicateurs de ce modèle logique.

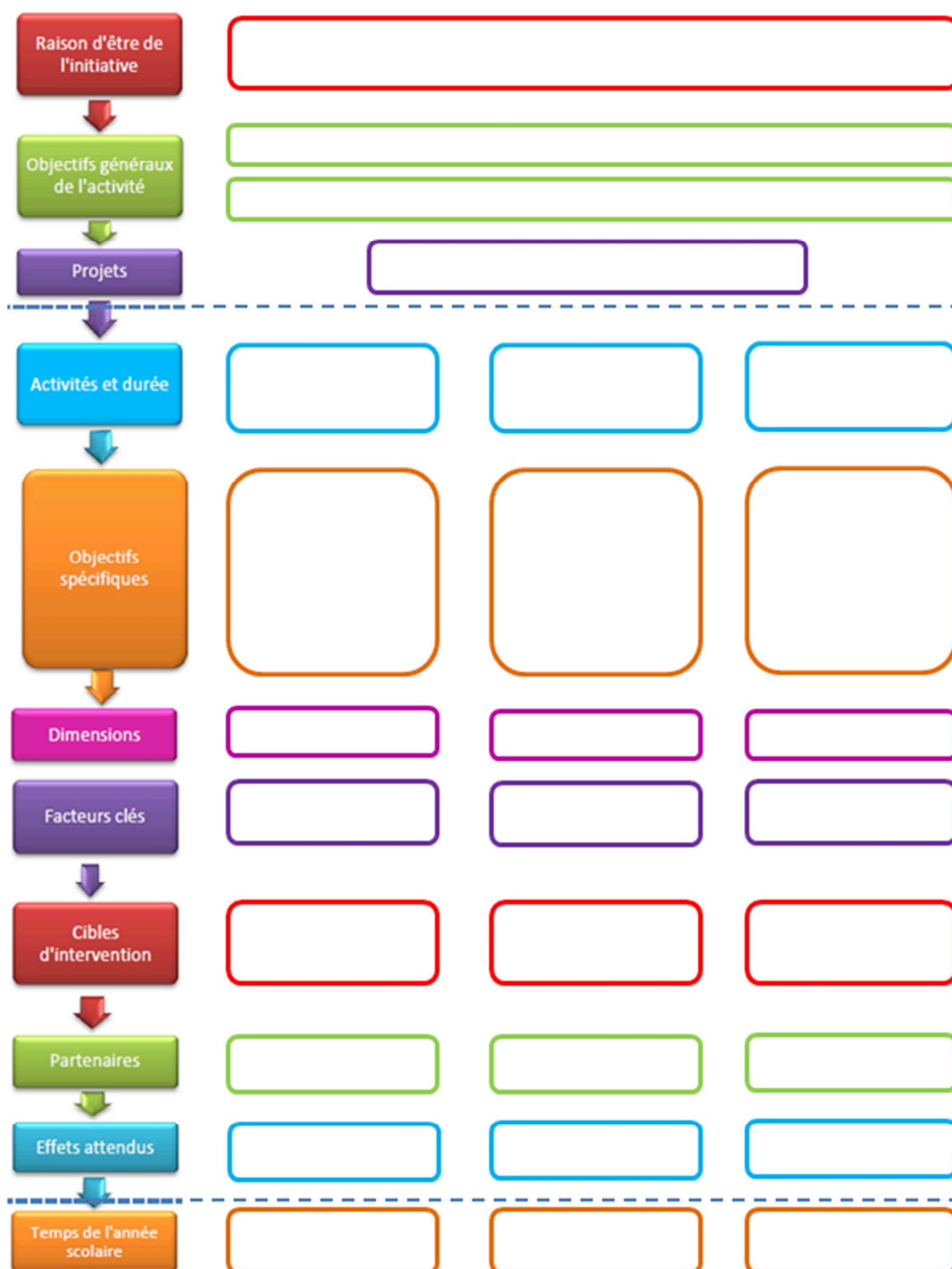


Figure 1 - Modèle logique tel qu'utilisé par les étudiants en formation pratique

- a) Raison d'être de l'initiative : motifs ou justifications pour lesquels l'initiative doit être mise en place en lien avec les besoins des élèves et le contexte particulier de l'école (ex. violence dans la cour d'école; baisse des résultats scolaires; manque de sécurité dans les rues près de l'école).
- b) Objectifs généraux de l'activité : ces objectifs s'adressent aux élèves, ils sont en relations directes avec la raison d'être et sont, dans la plupart des cas, des manifestations de dispositions cognitives, affectives, sociales et motrices (ex. consommer cinq fruits et légumes par jour; dormir neuf heures par nuit).
- c) Projets : un projet représente une thématique générale orientant les activités afin d'atteindre la finalité attendue (ex. le « défi Moi j'croque »).
- d) Activités et durée : une activité représente les actions concrètes réalisées dans un but d'apprentissage (ex. dégustation de jus de légumes). La durée représente le temps couvert par l'initiative (ex. une demi-journée).
- e) Objectifs spécifiques : un objectif spécifique précise le but recherché dans la réalisation de l'activité (ex. favoriser la pratique d'activité physique parent-enfant; faire connaître les muscles du corps; s'autoévaluer par rapport à l'image corporelle). Cet objectif permet de décrire opérationnellement l'apprentissage attendu de la part des élèves.
- f) Dimensions des activités : les quatre dimensions de l'apprentissage sont cognitive, sociale, affective et motrice. La dimension cognitive a pour but de favoriser l'acquisition de connaissances et la prise de décisions. Cette dimension est souvent utilisée comme porte d'entrée aux autres dimensions (Turcotte et al., 2007a). Selon ces mêmes auteurs, la dimension sociale vise à identifier les attentes des personnes de l'entourage social, les pressions ressenties face à l'adoption d'un comportement et l'influence de l'environnement de l'élève. L'interaction entre plusieurs individus ne suffit pas à assurer la mise en œuvre de cette dimension puisque l'effet recherché est d'agir directement sur les caractéristiques sociales pouvant influencer les

comportements de santé. Le fait de travailler en équipe n'assure donc aucunement le développement de cette dimension (Turcotte et al., 2007a). La dimension affective fait référence à des valeurs, à des intérêts, à des attitudes, au sentiment d'efficacité personnelle et à la motivation personnelle. Finalement, la dimension motrice vise la construction d'attitudes et de valeurs de promotion de la santé grâce à la pratique d'activités physiques et au développement d'habiletés motrices.

g) Facteurs clés : déterminants/éléments qui favorisent l'adoption de saines habitudes de vie. Tout d'abord, il y a des facteurs individuels, à savoir : 1) le sexe; 2) l'âge; 3) la scolarité; 4) le sentiment d'efficacité personnelle; 5) une attitude positive; 6) les attentes; 7) le plaisir et 8) les conseils offerts, entre autres. Ensuite, il y a des facteurs environnementaux tels que : 1) la disponibilité/accessibilité des ressources; 2) les infrastructures; 3) les politiques et 4) les médias, entre autres.

h) Cibles d'intervention : individus ou groupes d'individus vers qui sont dirigées les activités mises en place, dans une optique d'apprentissage éducative ou d'adoption d'un mode de vie sain et actif (ex. élèves, enseignants, parents).

i) Partenaires : individus ou organismes qui, d'un accord formel, ont convenu de travailler ensemble, en collaboration, dans la poursuite d'objectifs communs. Ce sont des soutiens à l'apprentissage (ex. parents, municipalité, maison des jeunes, épicerie, etc.)

j) Effets attendus : rendre opérationnels les objectifs généraux et spécifiques identifiés (ex. favoriser la prise de conscience de soi, diversifier les activités physiques pratiquées avec les parents, augmenter le nombre d'activités physiques avec les parents et celles pour se rendre à l'école, entre autres).

k) Moyens de vérification : Stratégies ou outils d'évaluation formels (ex. journal de bord, fiche d'autoévaluation de l'élève) ou informels (ex. période de discussion, compilation des présences à une activité) servant à valider le degré d'atteinte des effets attendus.

l) Temps de l'année (ligne temporelle) : manière linéaire de représenter les initiatives et d'associer des actions précises à leur position respective dans le calendrier scolaire (mois, étapes, thématiques mensuelles, entre autres).

4. OBJECTIFS DE RECHERCHE

À la suite de la présentation de l'objet d'étude, de la problématique qui y est associée et de l'état des connaissances actuelles permettant d'identifier le contexte et les principaux concepts associés à cet objet d'étude, il est important d'identifier les objectifs de recherche puisqu'ils ont orienté les choix méthodologiques qui suivent. Ces objectifs sont :

1. d'identifier et analyser les représentations de l'ÉS d'étudiants en formation pratique;
2. d'analyser l'utilisation faite des indicateurs du modèle logique par les étudiants en formation pratique dans la planification de leur initiative;
3. d'analyser le niveau de concordance entre la planification des étudiants en formation pratique et les initiatives réellement mises en place lors de leur stage;
4. d'analyser les éléments pertinents et à améliorer du modèle logique énoncés par les étudiants en formation pratique à la suite de leur expérience ;
5. d'analyser les facilitants et les barrières rencontrés par les étudiants en formation pratique dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS;
6. d'analyser les éléments pertinents de la formation initiale actuelle en ÉS énoncés par les étudiants en formation pratique à la suite de leur expérience;
7. d'analyser les pistes de solution proposées par les étudiants en formation pratique afin d'améliorer la qualité de la formation initiale actuelle en ÉS.

QUATRIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Pour s'assurer de répondre aux objectifs identifiés préalablement, un devis de recherche a été développé afin d'orienter la démarche méthodologique. La démarche méthodologique retenue pour la réalisation de cette étude est présentée ci-après.

1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette étude a utilisé une approche qualitative interprétative dans un devis descriptif. L'approche qualitative interprétative permet d'étudier des phénomènes uniques et non prévisibles. Ce type d'approche est orienté vers la compréhension d'un événement, d'une situation ou d'un phénomène (Fortin, 2006). Le but des recherches qualitatives est principalement de découvrir, de décrire et/ou d'explorer des phénomènes afin d'en comprendre l'essence (Fortin, 2006). Les caractéristiques de l'approche qualitative énumérées ci-dessus permettent de valider le choix de son utilisation puisque la présente étude visait à analyser un phénomène complexe sous l'angle de l'expérience vécue par les participants.

Savoie-Zajc (2011) mentionne que malgré qu'on puisse affirmer que la recherche qualitative privilégie le vécu des acteurs sociaux, elle ne se réduit pas qu'à une simple description minutieuse des actions ou des phénomènes observés. Elle ajoute que l'objet par excellence de la recherche qualitative est l'action interprétée à la fois par le chercheur et par les sujets de la recherche. C'est ce qui a été fait dans le cadre de cette recherche puisque les participants étaient questionnés sur le niveau de

concordance entre la planification et la réalisation de leur initiative en ÉS identifié par le chercheur afin d'obtenir leurs propres perceptions de la situation.

1.1 Méthode de recherche

Roy (2009) mentionne qu'il est naturel pour l'être humain de tenter de mieux comprendre ce qui l'entoure en observant des « cas », que ce soient des personnes, des événements ou des choses. La méthode de recherche utilisée dans cette étude tentait aussi de comprendre un phénomène en observant des « cas » : il s'agit de l'étude de cas multiples. L'essence même de l'étude de cas est de mieux comprendre les décisions prises par les participants (Yin, 2014). L'étude de cas est surtout utilisée quand un phénomène peut se produire dans une variété de situations ou pour comprendre des phénomènes complexes (Gagnon, 2005; Yin, 2014).

L'étude de cas permet d'utiliser plusieurs variables pour expliquer un même phénomène (Roy, 2009) et ainsi recueillir un grand nombre d'informations (Gagnon, 2005). Cela fait en sorte que le chercheur peut décrire ou analyser un phénomène beaucoup plus en profondeur même s'il a moins de participants qu'avec d'autres méthodes (Gagnon, 2005). Pour ce qui est de l'étude de cas multiples, les résultats obtenus sont beaucoup plus robustes qu'avec l'étude de cas unique, mais les ressources nécessaires sont aussi plus grandes (Yin, 2014). Dans cette recherche, l'étude de cas multiples a été privilégiée au détriment de l'étude de cas unique puisqu'en plus des résultats plus robustes, cette méthode de recherche permettait de découvrir des convergences entre les différents cas à l'étude, tout en considérant les singularités de chacun des cas (Yin, 2014).

1.2 Méthode d'investigation des données

La méthode d'investigation des données utilisée dans cette étude privilégiait une approche mixte de la stratégie de triangulation telle que présentée par Creswell (2009). Cette approche permet de combiner les forces de plusieurs méthodes afin de pallier aux limites propres à chacune d'entre elles et cela favorise la compréhension élargie d'un objet. En effet, la comparaison des données provenant de différentes sources permet de déterminer s'il y a convergence, divergence ou combinaison entre ces dernières (Creswell, 2009). Elle demande toutefois beaucoup de temps et un certain niveau d'expertise.

2. CHOIX DE LA MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE, DES PARTICIPANTS ET DU MILIEU

L'échantillonnage est une étape importante dans la majorité des recherches, il s'agit du « processus par lequel un groupe de personnes ou une portion de la population (l'échantillon) est choisie de manière à représenter une population entière » (Fortin, 2006, p. 249). Il est important de choisir avec soin l'échantillon de sa recherche afin qu'il représente fidèlement la population visée si l'on veut tirer des conclusions significatives (Fortin, 2006). Dans le cadre de cette étude, la population cible était représentée par l'ensemble des étudiants de 3^e année au BEÉPS tandis que la population accessible, pour sa part, était représentée par les étudiants de 3^e année au BEÉPS en stage dans la région de Sherbrooke.

Fortin (2006) mentionne que lorsqu'une population est homogène, c'est-à-dire qu'il y a peu de variations d'un individu à l'autre, on peut opter pour un échantillonnage non probabiliste, surtout lorsqu'on ne veut pas généraliser les

résultats à une population entière. Poupart et ses collaborateurs (1997) ajoutent que les études qualitatives utilisent souvent une technique d'échantillonnage non probabiliste et qu'il s'agit de la technique la plus efficace lorsqu'on réalise une étude en milieu naturel à l'aide d'une méthode comme l'observation directe. À partir de ces informations, l'échantillonnage non probabiliste a été choisi afin de sélectionner les participants pour cette recherche. Plus précisément, le choix du chercheur principal s'est arrêté sur une méthode d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné. Cette méthode est utilisée en recherche qualitative pour sélectionner les participants possédant les caractéristiques recherchées (Fortin, 2006). Elle fait appel au jugement du chercheur puisque ce dernier sélectionne volontairement les participants. Cette méthode a été choisie pour des raisons de faisabilité puisqu'elle est flexible et peu coûteuse (Fortin, 2006). À l'opposé de sa faible représentativité, la technique d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné donne accès à une connaissance détaillée et circonscrite de la vie sociale, ce qui fournit des résultats justifiant ce type d'échantillonnage (Poupart et al., 1997).

Avec un tel type d'échantillonnage, il est important de déterminer les critères d'inclusion des participants à l'étude. Les critères d'inclusions sont les caractéristiques essentielles des éléments de la population qui font partie de l'étude (Fortin, 2006). Les critères de sélection étaient au nombre de trois, à savoir : 1) le sujet devait avoir un intérêt particulier à participer à l'étude puisque le taux de mortalité scientifique devait être le plus bas possible ; 2) il devait effectuer son stage dans la région de Sherbrooke afin de respecter les ressources financières, humaines et matérielles disponibles dans la présente étude et 3) il devait être inscrit au cours *EPS 219 – Implantation de l'ÉS en milieu scolaire*.

2.1 Participants

Pour une étude qualitative utilisant l'étude de cas multiples, il est recommandé d'utiliser un échantillon de quatre à dix personnes, sauf si on étudie un cas complexe ou qu'on a les ressources nécessaires pour en solliciter davantage (Fortin, 2006; Gagnon, 2005). Dans le cadre de cette étude, le nombre de participants était de sept. Ce nombre permettait de respecter ce qui est proposé dans la littérature et d'avoir un nombre assez élevé de « cas » afin d'obtenir une image fidèle de la population cible. L'objectif était d'utiliser un nombre suffisant de participants afin d'observer des différences au moment de l'analyse des résultats (Fortin, 2006).

Certaines caractéristiques étaient recherchées chez les participants afin de constituer quatre types de profil distincts. Il y avait tout d'abord la nécessité de recruter des participants ayant des stages autant à l'ordre d'enseignement primaire que secondaire, mais aussi celle d'avoir des représentants des deux genres. Cette combinaison des différentes caractéristiques devait permettre de créer quatre profils distincts. L'objectif était donc d'avoir deux participants par profil, mais en recherche, la réalité ne correspond pas toujours à nos attentes. La figure 2 illustre l'ordre d'enseignement et le genre des sept participants qui se sont portés volontaires pour la présente étude.

Lors de leur parcours universitaire au BEÉPS de l'Université de Sherbrooke, ces participants ont tous suivi les mêmes cours s'inscrivant dans le cheminement du volet « Santé » de leur cursus de formation. Ce cheminement propose les cours *EPS 218 - Éducation à la santé en milieu scolaire* et *EPS 320 - Compétences disciplinaires en ÉPS* dans lesquels les savoirs théoriques en ÉS sont présentés. Puis, les contenus des cours *EPS 209 - Gestion du stress*, *EPS 224 - Alimentation en*

milieu scolaire et *EPS223 - Condition physique en milieu scolaire* permettent d'aborder des savoirs didactiques. Finalement, les savoirs professionnels reliés à l'ÉS sont développés à travers le cours *EPS 501 - Séminaire d'intégration II en ÉPS* et dans un nouveau cours visant l'implantation d'une initiative en ÉS dans le stage III des étudiants, soit le cours *EPS 219 - Implantation de l'ÉS en milieu scolaire*. Cette structure de formation permet de toucher aux différents axes proposés par Jourdan (2010), à savoir celui centré sur les acquisitions, celui centré sur la démarche et celui centré sur l'analyse.

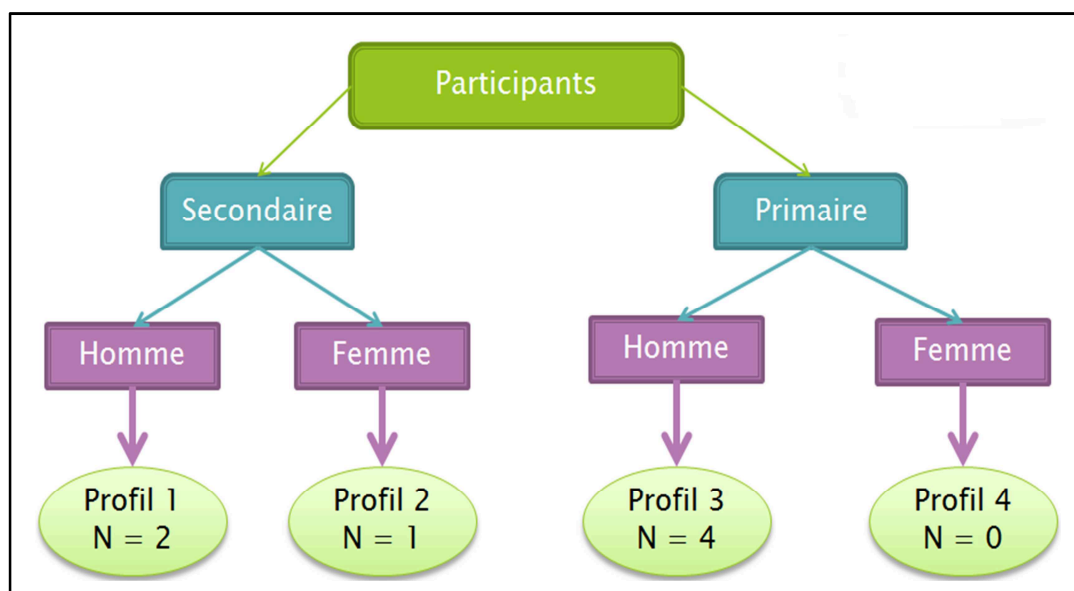


Figure 2 - Caractéristiques des participants

2.2 Milieu

Il existe deux types de milieu dans lesquels il est possible d'effectuer une recherche : le milieu contrôlé en laboratoire et le milieu naturel (Fortin, 2006). Yin (2014) mentionne que lorsqu'on utilise l'étude de cas pour bien comprendre un phénomène de la vie quotidienne en profondeur, les conditions contextuelles sont essentielles. Le milieu qui permet de prendre en considération ces conditions est le

milieu naturel. Dans cette étude, l'objectif était d'observer les étudiants en formation pratique dans leur milieu afin d'analyser l'influence de ces conditions sur leurs initiatives. De plus, Fortin (2006) ajoute que dans une étude qualitative, le milieu où les participants vivent ou travaillent revêt une grande importance. C'est aussi l'opinion de Gagnon (2005) qui mentionne qu'une étude visant l'optimisation de la compréhension d'un phénomène au-delà de la généralisation des résultats devrait utiliser un milieu naturel. Pour toutes ces raisons, il semble évident que le choix logique pour cette étude était d'observer les participants dans un milieu naturel pour considérer les influences du contexte dans les résultats et ainsi comprendre plus en profondeur un phénomène en particulier, à savoir la mobilisation des savoirs théoriques, didactiques et professionnels dans la réalité pratique. Dans le cadre de cette recherche, le milieu naturel était le lieu de stage des participants.

3. SOLlicitation DES PARTICIPANTS

Dans le cadre de cette étude, la stratégie de recrutement consistait à une présentation du projet de recherche directement dans le cours *EPS 219* des deux groupes d'étudiants de 3^e année au BEÉPS. Une date a été décidée avec la personne chargée de cours afin de présenter le projet aux étudiants. Cette présentation servait à leur expliquer le projet, mais aussi le rôle qu'ils allaient avoir à jouer tout au long de l'étude. À la fin de cette rencontre, un petit carton était remis à tous les étudiants afin qu'ils puissent écrire leur nom, leur lieu de stage, leur adresse électronique et indiquer leur désir de participer à la recherche sur une base volontaire.

4. CUEILLETTE DES DONNÉES

Avant de décrire les méthodes de cueillette de données utilisées dans cette étude, une table de spécification est présentée afin de mettre de l'avant les différents items pour lesquels des données ont été recueillies.

4.1 Table de spécification des méthodes de cueillette de données

La table de spécification disponible à l'annexe C présente les items identifiés à partir du cadre conceptuel et des méthodes de cueillette de données utilisées. Cette manière de présenter la table de spécification permet de rendre la lecture plus fluide. Le tableau 1 est une version abrégée de cette table.

Chaque item présent dans la table de spécification permet de répondre à un objectif de recherche ou de contribuer à l'interprétation des données :

- 1) Les informations sociodémographiques récoltées ont permis de dresser les profils des étudiants.
- 2) Les conceptions des étudiants de l'ÉS en éducation physique ont permis de répondre au premier objectif de la recherche qui visait à analyser les représentations de l'ÉS des étudiants en formation pratique.
- 3) Les caractéristiques des élèves et de l'école ont permis d'enrichir l'analyse des expériences vécues par les étudiants.
- 4) Le niveau de connaissance actuel de l'étudiant est un item qui a permis d'enrichir les profils des participants.

Tableau 1

Table de spécification abrégée des méthodes de cueillette de données

Items	Analyse documentaire	Entrevue initiale	Observation directe	Entrevue post-projet	Discussion de groupe
1. Informations sociodémographiques sur l'étudiant en formation pratique		X			
2. Conceptions de l'étudiant sur l'ÉS en éducation physique		X			
3. Informations relatives aux élèves et à l'école	X	X			
4. Le niveau de connaissance actuel de l'étudiant		X			
5. Présence des indicateurs du modèle logique	X	X	X	X	
6. Réflexions de l'étudiant par rapport aux indicateurs du modèle logique					X
7. Présence des objets de savoir du programme de formation au secondaire		X	X	X	
8. Présence des objets de savoir du programme de formation au primaire		X	X	X	
9. Réflexions de l'étudiant par rapport à la concordance entre le déroulement de son initiative et sa planification				X	
10. Barrières dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS en milieu scolaire				X	X
11. Facilitants dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS en milieu scolaire				X	X
12. Éléments pertinents dans la formation initiale en ÉS en fonction des trois axes de formation					X
13. Pistes de solution à privilégier pour améliorer la formation initiale en ÉS en fonction des trois axes de formation					X

- 5) Les réflexions des étudiants par rapport aux indicateurs du modèle logique ont permis de répondre au quatrième objectif de recherche qui visait à analyser les éléments pertinents et à améliorer de ce modèle.
- 6) Les objets de savoir des programmes de formation du secondaire (item 7) et du primaire (item 8), présentés préalablement dans le cadre conceptuel, ont permis d'enrichir la discussion des résultats obtenus.
- 9) Les réflexions des étudiants par rapport à la concordance entre leur planification et la mise en œuvre réelle de leur initiative ont permis de répondre au troisième objectif de recherche qui visait à analyser ce niveau de concordance.
- 10) Les barrières (item 10) et les facilitants (item 11) énoncés par les étudiants dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS ont permis de répondre au cinquième objectif de recherche qui visait à analyser ces deux éléments.
- 12) Les éléments pertinents de la formation initiale actuelle en ÉS énoncés par les étudiants à la suite de leur expérience ont permis de répondre au sixième objectif de recherche qui visait à analyser ces éléments en fonction des trois axes de formation en ÉS présentés dans le cadre conceptuel.
- 13) Les pistes de solution énoncées par les étudiants afin d'améliorer la formation initiale actuelle en ÉS ont permis de répondre au septième objectif de recherche qui visait à analyser ces pistes en fonction des trois axes de formation en ÉS présentés dans le cadre conceptuel.

4.2 Chronologie de la cueillette des données

La figure 3 présente la démarche méthodologique de manière schématique afin d'illustrer à quels moments les différentes méthodes de cueillette des données ont été utilisées :

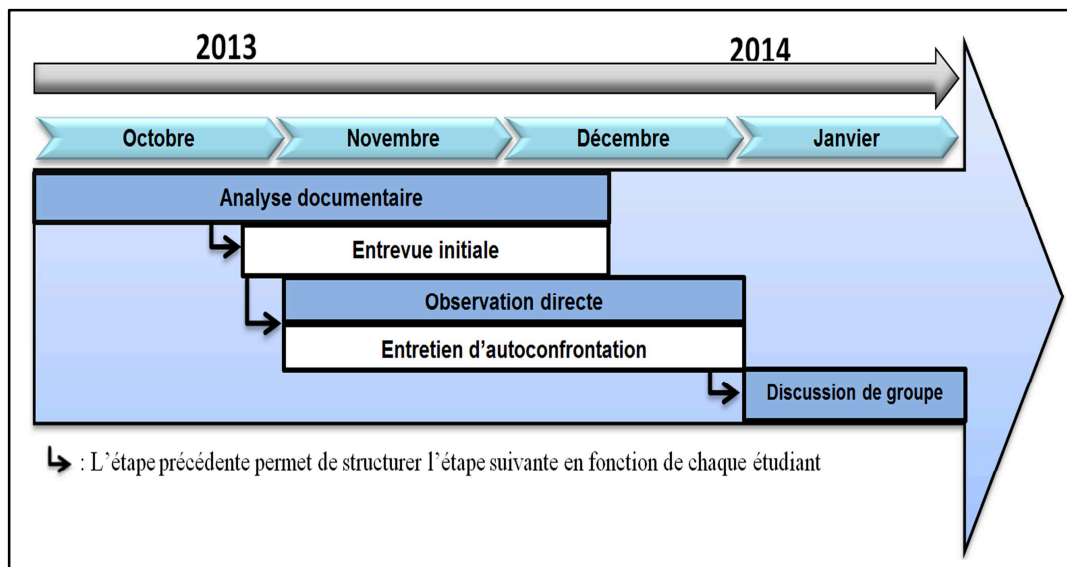


Figure 3 - Chronologie de la cueillette des données

4.3 Analyse documentaire

La première méthode utilisée afin de recueillir des données était l'analyse documentaire. Selon Poupart et ses collaborateurs (1997), l'analyse documentaire est une méthode de collecte de données qui élimine, en partie, l'éventualité d'une influence quelconque qu'exercerait la présence du chercheur en annulant la possibilité de réaction du sujet. La principale force d'un tel instrument de cueillette de données est qu'il est stable dans le temps, il peut donc être réinvesti (Yin, 2014).

L'analyse des modèles logiques permettait d'établir la validité de ces derniers. Selon Champagne et collaborateurs (2009a), une initiative construite à partir d'un modèle logique a une validité de contenu, mais aussi une validité pragmatique. La validité de contenu fait référence au fait que les modèles logiques sont complets compte tenu des objectifs poursuivis. Pour vérifier la validité de contenu, le chercheur devait procéder à un appariement critique entre les indicateurs utilisés et ceux qu'on

devrait normalement retrouver pour que l'intervention en ÉS soit complète (Champagne et al., 2009a). La validité pragmatique fait plutôt référence au fait que les indicateurs utilisés dans le cadre de l'initiative sont appropriés. La validité pragmatique des modèles logiques était déterminée par le chercheur à la suite de la consultation des notes du cours *EPS 219 - Implantation de l'ÉS en milieu scolaire*.

L'analyse documentaire devait être réalisée le plus rapidement possible puisqu'elle permettait de finaliser la préparation des questions pour l'entrevue initiale. C'est pour cette raison que les démarches afin de mettre la main sur les modèles logiques réalisés par les participants dans le cadre du cours *EPS 219* s'entamaient immédiatement après leur sélection. L'analyse documentaire, en plus de permettre d'obtenir les données relatives au niveau socio-économique de l'école et au nombre d'élèves par l'entremise du document proposé par le MELS (2013), portait sur les indicateurs du modèle logique qui avaient été choisis par les participants à l'étude dans la planification de leur initiative. Dans le cas où les étudiants en formation pratique apportaient des ajustements à leur modèle logique avant la mise en œuvre de leur initiative en ÉS, la nouvelle version du modèle était récupérée afin de modifier la grille d'observation qui servait ensuite pour les observations directes. Les modèles logiques des étudiants sont disponibles à l'annexe D.

Dans un document, l'information circule à sens unique et le chercheur ne peut exiger des précisions de sa part (Poupart et al., 1997). L'analyse documentaire effectuée permettait de déterminer les précisions requises afin de ne pas réaliser des observations directes basées sur un document incompréhensible ou mal interprété. Ces précisions ont été obtenues grâce à l'entrevue initiale qui constitue la seconde méthode de cueillette de données.

4.4 Entrevue initiale semi-dirigée

L'utilisation de l'entrevue semi-dirigée vise la compréhension riche d'un phénomène, une compréhension ancrée dans le point de vue et le sens que les participants donnent à leur réalité (Fortin, 2006; Savoie-Zajc, 2009). L'entrevue semi-dirigée permet de rendre le monde de l'*autre* explicite et de le comprendre afin d'avoir accès aux expériences et aux comportements complexes sous-jacents aux actions du participant (Savoie-Zajc, 2009). Cette étude s'intéresse justement à un sujet complexe et tente de comprendre les choix des étudiants dans l'élaboration et la mise en œuvre de leur initiative en ÉS. Voici une définition qui présente bien ce qu'est l'entrevue semi-dirigée :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. (Savoie-Zajc, 2009, p. 340).

L'entrevue semi-dirigée a été réalisée à la suite de l'analyse documentaire. Cette entrevue initiale, réalisée une fois avec chaque participant, avait deux objectifs bien précis. Le premier objectif, basé sur les items présentés dans la table de spécification, consistait à établir le profil sociodémographique de chaque participant et à en apprendre davantage sur leurs conceptions de l'ÉS, sur les caractéristiques de leur milieu de stage et sur leurs connaissances actuelles en ÉS. Le second objectif consistait à clarifier le modèle logique fait par l'étudiant afin d'éliminer toute ambiguïté et de diminuer le niveau de subjectivité du chercheur. Idéalement, l'entrevue initiale semi-dirigée était réalisée avant le début des stages, mais dans le cas où une rencontre n'était pas possible avec l'étudiant, cette dernière était réalisée le plus tôt possible après son entrée en stage. L'important était de réaliser l'entrevue initiale avant la mise en œuvre de l'initiative, ce qui a été fait avec tous les

participants. L'entrevue initiale était enregistrée à l'aide d'un dictaphone afin de bien recueillir tous les propos des participants. Les entrevues se déroulaient dans un endroit calme choisi par l'étudiant en formation pratique, soit à l'université ou à l'école selon le contexte idéal pour lui. Les entrevues duraient en moyenne 30 minutes.

Selon Fortin (2006) et Savoie-Zajc (2009), la constitution d'un guide d'entrevue est importante. Les questions dans ce guide doivent passer de questions simples (générales) à des questions plus complexes (spécifiques) afin de favoriser la réflexion du participant de façon progressive (Savoie-Zajc, 2009). Dans cette étude, le guide d'entrevue a été construit à partir des items qui lui sont associés dans la table de spécification, mais aussi à partir des données provenant de l'analyse documentaire. Ce guide a été validé auprès d'experts dans le domaine. Plus précisément, il a été remis à trois professeurs de la FEPS et il était accompagné d'un outil de validation. Les trois professeurs ont été rencontrés au préalable afin de les familiariser à l'utilisation de cet outil. Cette démarche a permis d'ajuster le contenu et la formulation de sept questions. Par la suite, il a été testé auprès de trois collègues de travail et de deux étudiants faisant partie de la population cible. Cette validation auprès de collègues de travail a surtout permis de développer les qualités d'interviewer du chercheur, mais également d'améliorer la formulation de quatre questions afin d'augmenter la compréhension des participants. La validation auprès d'étudiants réalisant leur stage à l'extérieur de Sherbrooke, mais faisant quand même partie de la population cible, a permis de valider le contenu, les termes utilisés et le temps nécessaire pour réaliser l'entrevue.

4.5 Observation directe

Le niveau de concordance entre la planification des étudiants, identifiée grâce aux deux méthodes précédentes, et la mise en œuvre de leur initiative a été obtenu à l'aide de l'observation directe. L'observation directe consiste à être témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités sans en modifier le déroulement ordinaire (Laperrière, 2009). On utilise principalement l'observation directe afin de connaître les causes et les fonctions d'un comportement (Norimatsu et Pigem, 2008). Cette méthode comporte plusieurs avantages. Selon Yin (2014), un des avantages de l'observation directe est qu'elle permet de couvrir les événements en temps réel. L'auteur ajoute que cette méthode est contextuelle, c'est-à-dire qu'elle couvre le contexte du « cas ». Le plus intéressant avec l'observation directe est qu'il s'agit de la seule méthode possible pour tenter de réduire l'écart entre les discours et les pratiques concrètes des acteurs sociaux (Norimatsu et Pigem, 2008).

Dans la présente étude, l'observation directe était composée de quatre éléments principaux (Norimatsu et Pigem, 2008) :

- a) Environnement de l'observation - Naturel, soit le milieu scolaire.
- b) Spontanéité du comportement - Le comportement observé était spontané puisqu'il n'était pas provoqué par le chercheur. Ce dernier laissait les événements suivre leur cours et notait ce qui survenait.
- c) Relation observateur/observé - La relation en était une non-participante puisque le chercheur ne s'intégrait pas dans le milieu. Il était plutôt un observateur visible.
- d) Support matériel - Le support matériel en était un papier-crayon avec l'utilisation d'une grille d'observation. Ce type de support a été choisi puisqu'il représente de

faibles coûts, nécessite peu de matériel et est accepté plus facilement que d'autres types de matériel dans les écoles.

Les observations directes réalisées dans cette étude ont servi à recueillir des données par rapport à la sollicitation de certains items identifiés dans la table de spécification à savoir les indicateurs du modèle logique et les objets de savoir. Ces observations ont eu lieu durant les huit semaines de stage des participants, toutes à des moments différents selon les dates choisies par ces derniers pour la réalisation de leur initiative en ÉS. Le nombre d'observations par participant dépendait du type d'initiative mis en place (ex. plusieurs cours par rapport à un après-midi). Lors des observations, l'observateur se présentait aux élèves, expliquait les raisons de sa présence et tentait de répondre à leurs questions afin de diminuer son influence sur le déroulement de l'initiative. Au total, 9 activités sur 10 ont été observées.

Le support utilisé pour réaliser les observations directes était une grille d'observation. Les items qui composaient cette grille ont été présentés dans le cadre conceptuel, à savoir les indicateurs du modèle logique et les objets de savoir. La grille d'observation était composée d'une colonne avec ce que l'étudiant avait planifié en fonction des différents items, d'une colonne pour cocher ce que l'observateur observait directement sur le terrain et une dernière colonne pour ajouter des commentaires. Cela permettait de voir facilement les divergences entre la planification et la réalisation concrète de l'initiative (Bartholomew, Parcel, Kok, Gottlieb et Fernandez, 2011).

4.6 Entrevue post-projet

À la suite des observations directes, le chercheur a réalisé des entrevues post-projet sous la même forme que pour les entrevues initiales semi-dirigées (Savoie-Zajc, 2009) afin de connaître les perceptions des étudiants à propos de la mise en œuvre de leur initiative. L'intérêt d'utiliser des entrevues post-projet est qu'elles permettaient de faire la distinction entre le réalisé et le réel, c'est-à-dire de connaître les activités annulées ou modifiées et les raisons de ces changements par rapport à ce qui était planifié. Comme pour les entrevues initiales semi-dirigées, le chercheur adoptait une posture de non-initié afin de recueillir le plus de détails pour arriver à comprendre les activités réalisées (Savoie-Zajc, 2009). Ce qui intéressait le chercheur était ce que le participant disait de ce qu'il avait fait. Son rôle était d'exploiter les dissonances entre les objectifs, les représentations du sujet et l'initiative réalisée. L'entrevue post-projet a été utilisée puisqu'elle répondait bien aux besoins de la recherche.

Dans cette étude, le sujet a été questionné à partir de la grille d'observation complétée par le chercheur. Les entrevues étaient enregistrées à l'aide d'un dictaphone, leur durée moyenne était de 30 minutes et elles se faisaient immédiatement après la mise en œuvre de l'initiative sur le lieu de stage de l'étudiant dans un endroit choisi par ce dernier. L'utilisation de cette méthode de cueillette de données a permis de confirmer la présence ou l'absence des objets de savoir et des indicateurs du modèle logique en obtenant les réflexions de l'étudiant en formation pratique par rapport aux divergences entre sa planification et ce qui a été observé par le chercheur. Cela a aussi permis de savoir si certains indicateurs avaient été sollicités à d'autres moments que lors de la réalisation de l'initiative. Ces entrevues ont également explicité l'opinion des étudiants par rapport aux barrières et aux facilitateurs dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS en milieu scolaire. Finalement, les réponses

obtenues lors des entrevues post-projet ont aidé à restructurer le guide d'entrevue pour la discussion de groupe.

La validation de ce guide a été réalisée de la même manière que pour le guide d'entrevue initiale. Toutefois, la validation auprès de collègues de travail et d'étudiants correspondant à la population cible n'a pas été utilisée puisque les premiers n'avaient pas mis en œuvre d'initiative en ÉS et les seconds n'avaient pas terminé la leur au moment de la réalisation des entrevues post-projet.

4.7 Groupe de discussion

Après que toutes les étapes précédentes aient été complétées, le chercheur a réuni l'ensemble des participants pour une discussion de groupe. Le groupe de discussion « est une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans la cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier » (Geoffrion, 2009, p. 391). Certains auteurs, dont Krueger et Casey (2009) et Seymour (2004) croient que le nombre idéal de participants se situe entre six et huit malgré qu'il soit possible de réaliser une discussion de groupe avec un nombre variant de cinq à dix participants. Un trop petit nombre de participants élimine la dynamique de groupe qui constitue le principal avantage de ce type de méthode de cueillette de données tandis qu'un trop grand nombre rend difficile la gestion de la discussion (Krueger et Casey, 2009). La durée d'une discussion de groupe doit se situer entre 90 minutes et 180 minutes (Geoffrion, 2009; Seymour, 2004).

Dans cette étude, il n'y avait qu'un seul groupe de discussion rassemblant cinq des sept participants à l'étude en plus de deux autres étudiants qui avaient réalisé

leur stage à l'extérieur de la ville de Sherbrooke. Un appel à tous les étudiants de 3^e année au BEÉPS qui venaient de vivre l'expérience de mettre en œuvre une initiative en ÉS en milieu scolaire a en effet été lancé et deux étudiants ont accepté l'invitation. Il y avait donc un total de sept participants pour la discussion de groupe, ce qui correspond bien à ce qui est proposé dans la littérature. Le groupe de discussion a été organisé en janvier parce que proposer une telle rencontre aux étudiants immédiatement après leur stage se terminant à la mi-décembre était utopique. Le retour aux études, qui permet habituellement aux étudiants d'avoir un horaire plus flexible, était le moment idéal afin de tous les rencontrer pour une discussion de groupe de 120 minutes. Cette durée permettait de recueillir une richesse d'informations et d'avoir une compréhension plus approfondie des réponses fournies par rapport : 1) aux éléments pertinents et à améliorer du modèle logique ; 2) aux barrières et aux facilitateurs dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS en milieu scolaire; 3) aux éléments pertinents dans la formation initiale actuelle en ÉS selon les participants à l'étude et 4) aux pistes de solution à privilégier pour améliorer cette formation. Cette rencontre s'est déroulée dans un local à l'Université de Sherbrooke afin de faciliter l'accès à tous les participants et a été filmée pour assurer la retranscription intégrale des verbatim.

L'élaboration du guide d'entrevue pour ce type d'entrevue s'est faite à partir des items de la table de spécification qui y sont associés, mais aussi en fonction des données provenant des entrevues post-projet. La validation de ce guide a été réalisée de la même manière que pour le guide d'entrevue initiale. Par contre, les validations auprès de collègues de travail et d'étudiants faisant partie de la population cible n'ont pas été utilisées puisqu'il était difficile de créer une dynamique de groupe avec des collègues de travail qui n'ont pas vécu l'expérience des participants ou avec seulement deux étudiants de la population cible.

5. ANALYSE DES DONNÉES

Les données recueillies ont été analysées systématiquement durant les différentes phases de la recherche afin d'obtenir des informations qui permettaient de structurer les cueillettes de données subséquentes. La méthode d'analyse qui a été utilisée dans cette étude est l'analyse de contenu effectuée à partir d'un support papier-crayon. L'analyse de contenu est « un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisées afin d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale » (Sabourin, 2009, p. 416). Cette définition renvoie à la notion interprétative de cette étude. Les avantages d'utiliser l'analyse de contenu sont les coûts très faibles et la capacité de réduction qu'offre cette technique (Sabourin, 2009). Dans l'analyse de contenu, les concepts peuvent être déterminés d'une façon inductive, déductive ou mixte (L'Écuyer, 1990). Dans cette étude, ces trois types d'analyse de contenu ont été menés de façon rigoureuse en respectant les sept étapes suivantes inspirées des écrits de Creswell (2009) et de L'Écuyer (1990) :

- 1) transcrire intégralement les propos recueillis lors des différents types d'entrevue;
- 2) effectuer une lecture préliminaire des retranscriptions d'entrevue pour explorer les données et utiliser des mémos afin de noter des idées ou d'insérer des précisions contextuelles;
- 3) établir une liste d'énoncés, chaque énoncé représentant une idée émise par le participant;
- 4) attribuer des unités de classification aux énoncés afin de commencer à ordonner l'information de façon approximative;
- 5) entamer le processus de catégorisation et de classification : regrouper les énoncés similaires dans les mêmes catégories induites (analyse inductive), prédéterminées (analyse déductive) ou préexistantes (analyse mixte) et vérifier la qualité des catégories;

- 6) effectuer la quantification et le traitement statistique;
- 7) effectuer la description scientifique comprenant l'analyse quantitative et qualitative;
- 8) interpréter les résultats.

5.1. Analyse de contenu inductive

Dans l'analyse de contenu inductive, « les catégories sont induites du matériel analysé à partir des regroupements successifs des énoncés selon leur parenté ou leur similitude de sens les uns par rapport aux autres » (L'Écuyer, 1990, p. 65-66). Le rôle des catégories est de répondre graduellement aux objectifs de la recherche en prenant appui sur les données empiriques. Il s'agit d'une méthode d'analyse principalement descriptive qui permet de livrer le plus d'informations pertinentes possible sur les phénomènes étudiés.

Dans cette étude, l'analyse de contenu inductive a été utilisée pour analyser la majorité des questions ouvertes des entrevues initiales, des entrevues post-projet et du groupe de discussion. Afin d'assurer la fiabilité de l'analyse de contenu inductive, il y a eu une entente interjuge avec un autre codeur. Cet autre codeur devait classer plus de 20 % des énoncés établis par le chercheur principal dans les catégories choisies par ce dernier. Il avait toutefois la possibilité d'ajouter des catégories s'il trouvait qu'un énoncé ne correspondait à aucune existante. Les taux d'entente obtenus devaient être supérieurs à 80 % pour les trois types de méthodes de cueillette de données. Le chercheur réalisait également des ententes intrajuge dont le taux d'entente devait être supérieur à 90 %. Les taux d'accord obtenus pour les ententes interjuge et intrajuge dans l'analyse de contenu inductive sont respectivement de 93 % et 97 % pour les entrevues initiales, de 92 % et 100 % pour les entrevues post-projet et de 85 % et 92 % pour la discussion de groupe. Le taux de 93 % obtenu pour l'entente interjuge

des entrevues initiales était de 88 % avant l'élimination d'une catégorie jugée impertinente par le second codeur. Le taux de 85 % pour l'entente interjuge de la discussion de groupe était de 68 % avant de clarifier de nouveau les indicateurs du modèle logique avec le second codeur et de fusionner trois catégories à la suite de ses recommandations. Ces taux permettent de croire que l'analyse des données est fiable (Gagnon, 2005).

5.2 Analyse de contenu déductive

À l'opposé de l'analyse de contenu inductive qui crée des catégories induites à partir des propos recueillis, l'analyse de contenu déductive entraîne le chercheur à utiliser des catégories prédéterminées pour tenter d'y faire correspondre les énoncés établis (L'Écuyer, 1990). Dans cette étude, les verbatim ont donc été analysés à partir des éléments du cadre conceptuel.

Plus précisément, l'analyse de contenu déductive a été utilisée lors de l'analyse documentaire afin d'identifier l'utilisation faite des indicateurs du modèle logique par les étudiants lors de la planification de leur initiative. La fiabilité a été assurée de la même manière que pour l'analyse de contenu inductive. Les taux d'accord obtenus pour les ententes interjuge et intrajuge sont respectivement de 91 % et 94 %.

5.3 Analyse de contenu mixte

L'analyse de contenu mixte se place à mi-chemin entre les deux méthodes précédentes. Le chercheur utilise effectivement des catégories préexistantes qu'il veut

vérifier dans son analyse de contenu, mais comparativement à l'analyse de contenu déductive, ces catégories ne sont pas fixes et peuvent être complétées par d'autres catégories induites du matériel analysé (L'Écuyer, 1990). Selon l'Écuyer (1990), cette méthode est intéressante parce que les catégories utilisées ne dirigent plus l'analyse de contenu comme dans le cas de l'analyse déductive, mais servent de guides permettant d'éviter des égarements par rapport à l'analyse inductive.

Dans cette étude, les catégories préexistantes qui ont guidé l'analyse de contenu mixte provenaient des trois axes de formation en ÉS présentés préalablement dans le troisième chapitre au point 2.1. L'analyse de contenu mixte a été utilisée spécifiquement pour analyser les propos des étudiants lors de la discussion de groupe en ce qui a trait aux éléments pertinents de la formation initiale actuelle en ÉS à la FEPS et aux pistes de solution pour l'améliorer. La fiabilité de cette analyse a été assurée de la même manière que pour les deux autres méthodes. Les taux d'accord obtenus pour les ententes interjuge et intrajuge de l'analyse mixte sont respectivement de 87 % et 91 %. Le taux de 87 % obtenu pour l'entente interjuge était de 72 % avant de bien clarifier de nouveau les trois types de savoir avec le second codeur.

5.4 Analyse des cas

L'analyse individuelle des cas peut être appelée « analyse intrasujet » alors que l'analyse de l'ensemble des cas peut être appelée « analyse intersujet » (Yin, 2014). Dans une recherche utilisant des méthodes mixtes, la clef du succès réside dans l'utilisation de ces deux types d'analyse. L'analyse intrasujet est un traitement individuel de chaque cas qui a permis de voir de quelle façon le participant a abordé les différents items présents dans la table de spécification des méthodes de cueillette de données (Lincoln et Guba, 1985). Ce type de traitement favorisait donc la

compréhension approfondie des participants et a permis de dresser un profil distinct pour chacun d'eux.

L'analyse intersujet est plutôt une opération qui a permis d'établir comment les items de cette même table de spécification ont été abordés par l'ensemble des participants (Lincoln et Guba, 1985). Une familiarisation avec les données a permis de repérer les catégories et les sous-catégories les plus fréquentes pour l'ensemble des participants et ainsi utiliser des statistiques descriptives simples (fréquences et pourcentages) afin de les présenter sous forme de tableau. Ce procédé permettait de distinguer rapidement les résultats selon leur niveau d'occurrence (Fortin, 2006). En effet, la partie descriptive de la statistique a pour but de mettre en valeur l'ensemble des données tirées d'un échantillon de manière qu'elles soient bien comprises du chercheur comme du lecteur (Fortin, 2006).

6. PRÉCAUTIONS MÉTHODOLOGIQUES

Les stratégies destinées à assurer la rigueur méthodologique d'une recherche visent, la plupart du temps, soit à réduire au minimum la subjectivité du chercheur, soit à fournir l'information nécessaire pour permettre à ceux qui reçoivent les résultats de vérifier la démarche suivie pour les obtenir (Gagnon, 2005). La partie qui suit permet de mettre en lumière les moyens qui ont été mis en place dans le cadre de cette étude afin de répondre aux quatre critères de rigueur méthodologique proposés par Savoie-Zajc (2011), soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

6.1 Crédibilité

Le premier critère, celui de la crédibilité, permet de s'assurer que le chercheur observe ou mesure bien ce qu'il veut et prétend observer et mesurer, et que les descriptions et les explications du phénomène étudié sont des représentations authentiques de la réalité (Gagnon, 2005; Savoie-Zajc, 2011). L'utilisation de la triangulation des données favorise la crédibilité de cette recherche puisqu'elle a permis d'établir la concordance entre diverses sources de données et diverses interprétations (Poupart et al., 1997). La triangulation est un moyen d'accroître la crédibilité des résultats obtenus, et du même coup, de l'étude (Fortin, 2006). Cette technique consiste à combiner plusieurs méthodes de collecte de données pour tirer des conclusions sur ce que constitue la réalité et pour créer des thèmes et des catégories dans une étude lors de l'analyse de contenu (Creswell, 2009). Yin (2014) abonde dans le même sens que Fortin (2006) en mentionnant que les conclusions et les résultats de recherches sont plus convaincants s'ils sont basés sur plusieurs méthodes de cueillette de données. Cette plus grande crédibilité découle du fait que l'utilisation de plusieurs méthodes permet de combler les faiblesses ou les biais d'une méthode utilisée seule (Denzin, 1988). Comme présenté au point 4.4 du présent chapitre, une autre action entreprise afin d'assurer la crédibilité de la présente étude a été de contrôler les effets de la présence d'un observateur en expliquant aux élèves les raisons de sa présence et en tentant de répondre à leurs questions afin de diminuer son influence sur le déroulement de l'initiative (Gagnon, 2005).

6.2 Transférabilité

Le deuxième critère de rigueur méthodologique, celui de la transférabilité, représente le degré de transférabilité des résultats d'une recherche à d'autres populations, lieux et périodes de temps ayant les mêmes caractéristiques (Gagnon,

2005; Poupart et al., 1997). Selon Gagnon (2005), il s'agit de la principale faiblesse de l'étude de cas. Poupart et ses collaborateurs (1997) mentionnent qu'il est tout de même important de connaître les caractéristiques de la population et du contexte, mais que la généralisation est difficile dans une approche qualitative parce des résultats trop généraux ne s'appliquent pas aux cas dans la réalité tandis que des résultats trop spécifiques ne se généralisent pas. Malgré les finalités de ce projet de recherche qui ne sont pas de généraliser les résultats à une population entière, il est important de noter que les recommandations générales qui seront présentées dans ce mémoire peuvent s'intégrer dans d'autres cursus de formation du Québec que celui de l'Université de Sherbrooke puisque les référentiels utilisés, notamment les programmes de formation des écoles québécoises et les 12 compétences professionnelles en enseignement, sont partout les mêmes.

6.3 Fiabilité

Le troisième critère de rigueur méthodologique est la fiabilité. Lorsqu'on parle de fiabilité en recherche, il s'agit de s'assurer que les résultats obtenus ne sont pas le fruit du hasard (Poupart et al., 1997). C'est dans la constance des observations qu'une recherche s'assure de la fiabilité de ses résultats, c'est-à-dire de leur stabilité, de leur cohérence et de leur exactitude (Gagnon, 2005). La plupart du temps, les approches qualitatives substituent la reproductibilité des résultats par un ensemble de stratégies permettant la révision et l'évaluation par d'autres chercheurs de la démarche de recherche, et en particulier, de son analyse des changements observés et des justifications apportées (Poupart et al., 1997). Dans le cadre de cette étude, des descripteurs précis et concrets ont été utilisés afin de s'assurer d'avoir une cohérence entre les questions posées en début de recherche, le déroulement de l'étude et les résultats obtenus (Gagnon, 2005; Savoie-Zajc, 2011). Pour ce faire, une table de spécification a été utilisée et les entrevues ont été retranscrites de façon intégrale.

Comme présenté au point 5 du présent chapitre, le recours à un autre codeur lors de l'analyse des données a permis d'assurer la fiabilité des résultats (Gagnon, 2005).

6.4 Confirmation

Le quatrième critère de rigueur méthodologique, celui de la confirmation, renvoie au processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche afin de s'assurer que les données produites sont objectives (Savoie-Zajc, 2011). Pour ce faire, les outils de cueillette de données ont été justifiés par le cadre conceptuel et les formes d'analyse appliquées ont été décrites afin qu'il y ait une cohérence entre les deux. La démarche méthodologique a été appliquée de façon rigoureuse afin de réaliser une recherche convaincante et crédible (Savoie-Zajc, 2011).

7. ÉTHIQUE

Le chercheur a des obligations et des responsabilités au point de vue de la rigueur méthodologique, mais selon Crête (2009), il en a aussi par rapport à l'éthique vis-à-vis la communauté scientifique, les participants et la société. Fortin (2006) ajoute qu'une recherche doit être conduite dans le respect des droits de la personne et qu'elle doit avoir des effets pour la société et la communauté scientifique, mais que ces effets ne doivent pas provenir d'une interprétation biaisée du chercheur. Lorsqu'on veut entreprendre un projet de recherche, les bénéfices doivent être supérieurs aux coûts pour les participants (Crête, 2009). Le chercheur fait face à un problème éthique potentiel chaque fois qu'il juge que les inconvénients pourraient excéder les avantages (Fortin, 2006). À ce sujet, un formulaire de consentement a été signé par chacun des participants afin d'assurer le respect du consentement libre et éclairé. De plus, ce formulaire leur a permis de bien comprendre les moyens qui

allaient être mis en œuvre afin de conserver leur anonymat et d'assurer l'équilibre entre les risques et les bénéfices. Il est important de préciser que la réalisation de cette recherche a été approuvée par le comité éthique de la recherche en Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. L'attestation de conformité est disponible à l'annexe E.

8. TABLEAU RÉCAPITULATIF

À la suite de la présentation de la méthodologie de recherche utilisée dans le cadre de cette étude, il est important d'offrir un résumé des principaux éléments la constituant. Le tableau 2 offre une synthèse de ces éléments et permet d'explicitier les liens qu'ils entretiennent entre eux, mais aussi avec les objectifs de recherche présentés préalablement.

Tableau 2

Récapitulation des objectifs et de la méthodologie de recherche

Objectifs	Items	Méthodes de cueillette des données	Sources des données	Types d'analyse de contenu
1. Analyser les représentations de l'ÉS des étudiants en formation pratique	- Conceptions de l'étudiant de l'ÉS en éducation physique	- Entrevue initiale	- Étudiants	- Inductive
2. Analyser l'utilisation des indicateurs du modèle logique par les étudiants en formation pratique dans la planification de leur initiative en ÉS	- Présence des indicateurs du modèle logique - Les objets de savoir des programmes de formation du primaire/secondaire	- Analyse documentaire - Entrevue initiale	- Modèle logique - Étudiants	- Déductive
3. Analyser le niveau de concordance entre la planification des étudiants en formation pratique et les initiatives réellement mises en place	- Présence des indicateurs du modèle logique - Les objets de savoir des programmes de formation du primaire/secondaire - Réflexions de l'étudiant par rapport à la concordance entre le déroulement de son initiative et sa planification	- Observation directe - Entrevue post-projet	- Étudiants	- Déductive - Inductive
4. Analyser les éléments pertinents et à améliorer du modèle logique énoncés par les étudiants à la suite de leur expérience	- Réflexions de l'étudiant par rapport aux indicateurs du modèle logique	- Discussion de groupe	- Étudiants	- Inductive

Objectifs	Items	Méthodes de cueillette des données	Sources des données	Types d'analyse de contenu
5. Analyser les facilitateurs et les barrières rencontrées par les étudiants en formation pratique dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS	<ul style="list-style-type: none"> - Barrières dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS en milieu scolaire - Facilitants dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS en milieu scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevue post-projet - Discussion de groupe 	- Étudiants	- Inductive
6. Analyser les éléments pertinents de la formation initiale actuelle en ÉS énoncés par les étudiants en formation pratique à la suite de leur expérience	<ul style="list-style-type: none"> - Éléments pertinents dans la formation initiale en ÉS en fonction des trois axes de formation 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion de groupe 	- Étudiants	- Mixte
7. Analyser les pistes de solutions proposées par les étudiants en formation pratique afin d'améliorer la qualité de la formation initiale actuelle en ÉS	<ul style="list-style-type: none"> - Pistes de solution à privilégier pour améliorer la formation initiale en ÉS en fonction des trois axes de formation 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion de groupe 	- Étudiants	- Mixte

CINQUIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS

Ce chapitre permettra de présenter les résultats obtenus dans cette étude sous forme narrative, mais également sous forme de tableaux et de figures à l'aide de statistiques descriptives. Dans l'objectif de structurer cette présentation, les résultats seront présentés en deux sections distinctes. La première section révélera le profil des participants à l'étude tandis que la deuxième section présentera les résultats permettant de répondre aux sept objectifs de recherche.

1. PROFIL DES PARTICIPANTS

Les informations ci-dessous proviennent de l'analyse des entrevues initiales et permettent de présenter les caractéristiques démographiques des participants, mais également le contexte de réalisation de leur initiative ainsi que leur conception de l'ÉS afin d'établir un portrait de chacun.

1.1 Participant #01

Le participant #01 (P01) est une femme âgée de 29 ans qui considère avoir de bonnes habitudes de vie, mise à part pour son alimentation puisque son contexte familial rend difficile la mise en place d'une routine bien établie. Elle pratique actuellement plusieurs sports individuels tels que la course à pied et le spinning. Dans son passé sportif, elle a pratiqué le ski de fond durant 15 ans, l'ultimate frisbee pendant 9 ans et elle a joué au basketball sur une période de cinq ans au secondaire.

Son stage s'est déroulé dans une école secondaire à vocation particulière en musique. Cette situation implique qu'il y avait moins de cours d'ÉPS à l'horaire, mais selon elle, l'importance qu'on accordait à l'ÉS était quand même élevée : « Il y a moins de cours d'ÉPS, mais il y avait quand même tous les midis des midis sportifs » (EI.350¹). L'école accueillait 1380 élèves de premier cycle seulement. L'indice de défavorisation émis par le MELS (2013) pour cette école est de 3 sur 10, ce qui représente un milieu socio-économique relativement aisé. P01 enseignait à des élèves de secondaire 1 et 2 et son initiative ciblait les deux niveaux. Sa personne enseignante associée (PEA) était ouverte à l'initiative que lui proposait P01 et accordait personnellement une certaine importance à l'évaluation de la condition physique des élèves en ÉS.

P01 accorde beaucoup d'importance à l'ÉS dans sa conception de l'ÉPS : « ... j'ai décidé d'étudier en éducation physique surtout parce que c'était éducation physique et à la santé » (EI.64). Elle a été entraîneuse de ski, elle détient son cours de premiers soins et elle a travaillé comme technicienne en loisirs avant de s'inscrire au BEÉPS, d'où son intérêt pour la réalisation de projets. Selon les réponses obtenues lors de l'entrevue initiale relativement aux indicateurs du modèle logique et aux objets de savoir, sa connaissance des concepts en ÉS est bonne, mis à part pour les différentes dimensions de l'apprentissage qui lui posent problème : « ... mais j'ai eu de la misère avec cognitif, affectif pis tout ça là » (EI.532).

1.2 Participant #02

Le deuxième participant (P02) est un homme âgé de 21 ans considérant avoir de très bonnes habitudes de vie. Il s'entraîne actuellement dans une salle de

¹ Propos recueillis lors de l'entrevue initiale à la ligne 350 du verbatim.

musculature à raison de quatre fois par semaine. Dans son passé sportif, il a joué au hockey pendant 16 ans jusqu'au niveau collégial, au soccer pendant 8 ans dans le niveau AA et au golf pendant 10 ans. Il pratiquait aussi beaucoup la course à pied.

Son milieu de stage était une école primaire regroupant 400 élèves. Cette dernière est cotée à 3 sur 10 dans l'échelle de défavorisation émise par le MELS (2013), ce qui représente un milieu socio-économique relativement aisé. Il s'agissait d'un milieu accordant une très grande importance à l'ÉS : « ... mais l'idéologie de l'école c'est vraiment ça, c'est directement en lien avec l'ÉS » (EI.307). La PEA de P02 appuyait son initiative, ayant elle-même mis sur pied un programme de transport actif pour les élèves de par son intérêt pour l'ÉS. Dans le cadre de son stage, P02 enseignait à tous les niveaux du préscolaire au 3^e cycle, mais son initiative ciblait seulement les deux classes de 6^e année. Il est important de noter que P02 enseignait en équipe avec un autre participant à l'étude, soit P06. Ces deux participants partageaient la même initiative, mais n'avaient pas la même PEA.

P02 accorde une grande importance à l'ÉS dans sa conception de l'ÉPS, mais se questionne sur l'impact des initiatives entreprises dans ce volet d'enseignement : « C'est sûr qu'avant le stage, j'y accorde une grande importance [...] Mais est-ce qu'on aide vraiment ceux qui en ont besoin ou on touche ceux qui n'en ont pas de besoin, mais qui sont intéressés? » (EI.91 et 100). Ce participant détient un diplôme d'études collégiales (DEC) en sciences de la santé, est entraîneur au hockey et a complété un cours de réanimation cardiorespiratoire (RCR) en milieu de travail. Selon les réponses obtenues lors de l'entrevue initiale, P02 possède une bonne connaissance des différents indicateurs du modèle logique et des objets de savoir, mis à part pour les dimensions de l'apprentissage qui lui posent problème.

1.3 Participant #03

Le troisième participant (P03) est un homme âgé de 22 ans. Il considère avoir de bonnes habitudes de vie en général, mais avoue parfois éprouver quelques difficultés à bien dormir puisque ses pratiques de football sont à 6h du matin. Il joue actuellement au football pour son équipe universitaire. Dans son passé sportif, il a joué au hockey pendant 11 ans, sport dans lequel il a atteint le niveau midget AAA.

Son stage se déroulait dans une école secondaire comportant 2042 élèves. Cette école est également cotée 3 sur 10 par le MELS pour l'indice de défavorisation, ce qui représente un milieu socio-économique relativement aisé. Il s'agissait d'un milieu accordant une grande importance à l'ÉS puisque cette école est réputée pour la qualité de son programme Santé globale² et de son volet Sports-Études. Toutefois, P03 mentionne que les élèves des classes régulières sont souvent délaissés en ce qui a trait à l'ÉS. C'est le cas de sa PEA qui, malgré le fait qu'elle le supportait pleinement dans son initiative, était très pessimiste vis-à-vis les classes régulières. Ce participant enseignait à des classes régulières de secondaire 2 et 3 en plus d'une classe de secondaire 5 en Santé globale. Son initiative ciblait l'équipe de hockey midget espoir de l'école, un groupe de secondaire 3 en musculation et les élèves présents à la cafétéria sur l'heure du dîner.

Selon les réponses obtenues lors de l'entrevue initiale, P03 accorde de l'importance à l'ÉS dans sa conception de l'ÉPS et plus il progresse dans sa formation, plus il voit cela comme un défi à relever : « Pour moi c'est sûr que c'est important et ça représente un défi... Puisque je suis un gars de défi, j'ai le goût

² Le programme *Santé globale* est une approche émergente en ÉS qui prend ancrage au sein des milieux scolaires québécois.

d'amener cet enseignement-là plus loin que les autres enseignants » (EI.136). P03 détient un DEC en sciences de la nature et est entraîneur de hockey depuis 10 ans. Ces connaissances des indicateurs du modèle logique et des objets de savoir sont bonnes, mis à part ce qui concerne la dimension affective.

1.4 Participant #04

Le quatrième participant (P04) est un homme âgé de 21 ans. Il considère avoir relativement de bonnes habitudes de vie, mais avoue être de nature stressée même s'il prend le temps d'essayer de se détendre. Actuellement, il nage et il court pendant environ deux heures par jour. Dans son passé sportif, il a pratiqué une grande diversité de sports de plein air pendant sept ans (escalade, kayak, entre autres) en plus de la natation, sport qu'il a également pratiqué pendant plus de sept ans pour ultimement atteindre le niveau universitaire.

Son stage se déroulait dans une école primaire regroupant 210 élèves. Cette école est cotée à 5 sur 10 sur l'indice de défavorisation du MELS (2013), ce qui représente un milieu socio-économique relativement moyen. L'école se retrouve dans l'approche émergente Santé globale, il s'agissait donc d'un milieu dans lequel l'ÉS occupait une très grande importance. La PEA de P04 était très ouverte à son initiative et accordait de l'importance à l'ÉS, mais s'investissait très peu à l'extérieur du programme Santé globale selon les propos du participant. P04 enseignait à des groupes allant du préscolaire au 3^e cycle, mais son initiative ciblait seulement les élèves de 6^e année.

P04 accorde une grande importance à l'ÉS dans sa conception de l'ÉPS : « Moi je trouve que c'est vraiment quelque chose à exploiter et c'est quelque chose que moi éventuellement oui je veux essayer d'exploiter beaucoup avec mes élèves » (EI.108). Il est actuellement entraîneur accrédité par le Programme National de Certification des Entraîneurs (PNCE) de ski de fond et d'athlétisme en plus d'être moniteur de planche à neige. Il est également moniteur dans un camp de jour depuis 4 ans et a la responsabilité de former les futurs moniteurs, notamment sur un volet spécifique à l'ÉS. Les réponses de P04 aux questions qui lui ont été posées lors de l'entrevue initiale relativement aux indicateurs du modèle logique et aux objets de savoir des programmes de formation indiquent qu'il possède une excellente connaissance de ces deux aspects.

1.5 Participant #05

Le cinquième participant (P05) est un homme âgé de 21 ans considérant avoir de très bonnes habitudes de vie. Il joue actuellement dans l'équipe de rugby du Vert et Or de l'Université de Sherbrooke en plus de pratiquer le Kin-Ball et plusieurs sports intramurales. Dans son passé sportif, il a également joué au football (collégial AA) et au volleyball.

Le milieu dans lequel P05 effectuait son stage est une école primaire regroupant 225 élèves. Cette école est cotée 3 sur 10 dans l'échelle de défavorisation du MELS (2013), ce qui représente un milieu socio-économique relativement aisé. D'après les propos de ce participant, il s'agit d'un milieu très dynamique en ÉS puisqu'un comité santé s'occupe d'organiser plusieurs activités en lien avec l'ÉS. Sa PEA accordait aussi beaucoup d'importance à la dimension motrice de l'ÉS : « ... lui par exemple c'était plus le côté sportif. Il laisse le côté alimentation et le reste aux

titulaires de classes » (EI.302). P05 enseignait à des groupes allant du préscolaire jusqu'à la 6^e année en plus d'un groupe composé d'élèves ayant des troubles de comportement. Son initiative ciblait une classe de 5^e année.

Selon les réponses obtenues lors de l'entrevue initiale, P05 accorde de l'importance à l'ÉS dans sa conception de l'ÉPS, mais semble avoir de la difficulté avec certains indicateurs du modèle logique tels que les dimensions de l'apprentissage, les facteurs clés et les cibles d'intervention. Il possède ses qualifications en RCR, est entraîneur de niveau 1 au PNCE en Kin-Ball et entraîne aussi au football, au volleyball et au rugby sans nécessairement avoir les qualifications requises en fonction du PNCE.

1.6 Participant #06

Le sixième participant (P06) est un homme âgé de 22 ans. Il considère avoir relativement de bonnes habitudes de vie, mais avoue avoir de la difficulté à bien contrôler ses habitudes alimentaires. Il joue actuellement dans trois équipes de hockey-balle en plus de s'entraîner à la salle de musculation une fois par semaine et d'arbitrer au hockey. P06 mentionne avoir pratiqué une panoplie de sports différents dans son passé, mais toujours de façon récréative.

Le stage de P06 se déroulait dans une école primaire regroupant 400 élèves. Cette école est cotée à 3 sur 10 dans l'échelle de défavorisation émise par le MELS (2013), ce qui représente un milieu socio-économique relativement aisé. Il s'agissait d'un milieu accordant une très grande importance à l'ÉS : « L'ÉS occupe une place importante dans l'école. Il y a beaucoup de sorties en montagne qui sont

développées » (EI.227). La PEA de P02 appuyait son initiative et était assez intéressée par l'ÉS. Dans le cadre de son stage, P02 enseignait à tous les niveaux du préscolaire au 3^e cycle, mais son initiative ciblait seulement les deux classes de 6^e année. Il est important de noter que P06 enseignant en équipe avec P02. Ces deux participants partageaient la même initiative, mais n'avaient pas la même PEA.

P06 accorde une grande importance à l'ÉS dans sa conception de l'ÉPS, mais il se questionne sur l'efficacité des interventions : « Je sais que c'est très important, mais le point le plus difficile je trouve c'est de l'apporter correctement. C'est facile de faire des capsules santé, mais est-ce que c'est efficace? » (EI.93). Il mentionne n'avoir aucune qualification pertinente reliée à l'ÉS. Selon les réponses obtenues lors de l'entrevue initiale, P06 possède une bonne connaissance des indicateurs du modèle logique, mis à part pour les dimensions de l'apprentissage.

1.7 Participant #07

Le septième participant est un homme âgé de 21 ans. Il considère avoir de bonnes habitudes de vie, mais avoue vivre un stress particulier par rapport à son stage et il a de la difficulté à le contrôler. Actuellement, il fait du vélo de montagne, joue au badminton et s'entraîne dans une salle de conditionnement physique. Dans son passé sportif, le badminton occupait une grande place puisqu'il a joué dans un niveau compétitif pendant 9 ans, tout comme le ski alpin qu'il a pratiqué pendant 11 ans.

Le stage de P07 se déroulait dans une école secondaire regroupant 1494 élèves. Cette école est cotée à 6 sur 10 sur l'indice de défavorisation du MELS (2013), ce qui représente un milieu socio-économique moyen. Selon P07, son milieu

de stage n'accordait pas une grande importance à l'ÉS : « ... je suis dans une école où les enseignants en éducation physique ne font pas beaucoup de projets et ça paraît parce qu'il n'y en a pas nécessairement non plus » (EI.108). Toutefois, sa PEA est ouverte à son initiative et P07 considère qu'elle semble être celle qui porte le plus grand intérêt à l'ÉS dans le département d'éducation physique. P07 enseigne à tous les niveaux, mais son initiative cible le groupe d'option-sports de secondaire 3.

Selon les réponses obtenues lors de l'entrevue initiale, P07 accorde une grande importance à l'ÉS dans sa conception de l'ÉPS : « Personnellement, je pense que c'est important parce que juste faire du sport pour en faire ça ne t'accompagne pas nécessairement à l'âge adulte » (EI.82). Sa connaissance des indicateurs du modèle logique est bonne, mis à part pour la dimension sociale qui lui pose problème. Il est important de noter que P07 est entraîneur de badminton et qu'il est le seul à avoir utilisé les objets de savoir du MELS dans sa planification.

1.8 Participants #08 et #09

Dans l'objectif de combler l'absence de deux participants lors de la discussion de groupe, il a été offert à tous les étudiants de 3^e année de se joindre aux cinq participants à l'étude. Deux étudiants (P08 et P09) ont accepté l'invitation de participer seulement à la discussion de groupe. P08 est une femme âgée de 22 ans qui était en stage dans une école secondaire alors que P09 est un homme âgé de 23 ans qui était en stage dans une école primaire.

Le tableau 3 offre une récapitulation des principales caractéristiques des sept participants à l'étude :

Tableau 3

Récapitulation des principales caractéristiques des participants à l'étude

	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07
Âge	29 ans	21 ans	22 ans	21 ans	21 ans	22 ans	21 ans
Genre	Femme	Homme	Homme	Homme	Homme	Homme	Homme
Activités	Course	Musculation	Football	Natation	Rugby	Hockey	Badminton
physiques	Ski fond	Hockey	Hockey	Plein air	Kin-Ball	Tennis	Musculation
Stage au...	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Primaire	Primaire	Secondaire
Indice de défav.	3 sur 10	3 sur 10	3 sur 10	5 sur 10	3 sur 10	3 sur 10	6 sur 10
Importance accordée à l'ÉS*	Milieu : +	Milieu : ++	Milieu : ++	Milieu : ++	Milieu : +	Milieu : ++	Milieu : - -
	PEA : +	PEA : +	PEA : +/-	PEA : ++	PEA : +	PEA : +/-	PEA : +/-
	P01 : ++	P02 : +	P03 : +	P04 : ++	P05 : +	P06 : +	P07 : ++
Niveaux ciblés	Deux groupes de sec. 1 et 2	Deux classes de 6 ^e année	Tous + sec. 3 + hockey	Deux classes de 6 ^e année	Une classe de 5 ^e année	Deux classes de 6 ^e année	Une classe de sec. 3
Qualification complémentaire	Technicienne en loisirs	Entraîneur de hockey	Entraîneur de hockey	Moniteur de camp	Entraîneur	Aucune	Entraîneur de badminton
Niveau de connaissance (ÉS)	Bon, excepté dimensions	Bon, excepté dimensions	Bon, excepté dimensions	Très bon	Moyen	Bon, excepté dimensions	Très bon

*Légende : ++ = Très grande + = Grande +/- = Moyenne - = Faible - - = Très faible

2. RÉSULTATS OBTENUS EN FONCTION DES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les résultats obtenus seront présentés en fonction des objectifs de recherche afin de s'assurer de bien répondre à chacun d'entre eux. Cette section est divisée en cinq sous-sections, soit : A) les représentations de l'ÉS des étudiants (objectif 1); B) la planification et la mise en œuvre des initiatives en ÉS des étudiants (objectifs 2 et 3); C) les éléments pertinents et à améliorer du modèle logique du modèle logique (objectif 4); D) les facilitateurs et les barrières rencontrés par les étudiants (objectif 5) et E) la formation initiale en ÉS à la FEPS (objectifs 6 et 7).

2.1 Représentations de l'ÉS

Les résultats obtenus permettent de répondre au premier objectif de cette recherche qui est d'analyser les représentations de l'ÉS d'étudiants en formation pratique. Dans un premier temps, les perceptions qu'ont les participants de sept composantes identifiées dans la littérature (INSPQ, 2009; Mérini et al., 2007; OMS, 1986; Turcotte et al., 2007a) comme pouvant influencer leur représentation de l'ÉS seront présentées, à savoir : 1) la définition de l'ÉS; 2) la définition de la santé; 3) les facteurs facilitant l'adoption de saines habitudes de vie chez l'élève; 4) les manières d'enseigner l'ÉS en ÉPS; 5) le rôle de l'enseignant d'ÉPS en ÉS; 6) le rôle des élèves en ÉS et 7) l'importance du partenariat en ÉS. Dans un deuxième temps, la mise en commun de ces perceptions permettra de réaliser une synthèse afin d'établir les principales représentations de l'ÉS qu'ont les participants.

2.1.1 Composantes pouvant influencer la représentation de l'ÉS

Les perceptions des participants ont été recueillies lors des entrevues initiales réalisées avant la mise en œuvre des initiatives. Il est important de noter que le nombre de participants identifiés dans les figures n'est pas équivalent au total des participants de l'étude puisqu'un même participant peut avoir plus d'une perception pour chaque composante. La figure 4 illustre les quatre principales définitions obtenues à partir de 21 énoncés et est suivie de certaines précisions par rapport à ces dernières.

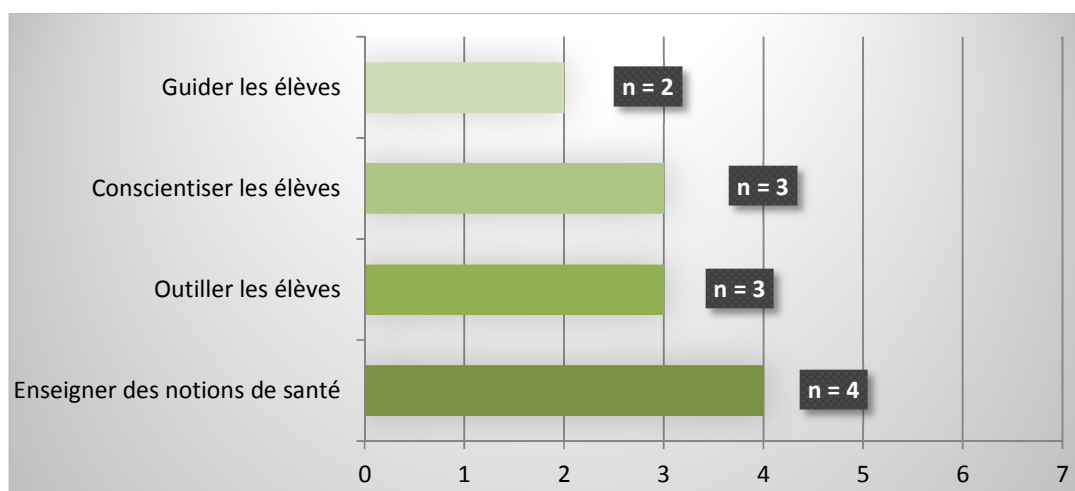


Figure 4 - Principales définitions de l'ÉS

La figure 4 montre que quatre participants voient l'ÉS comme le fait d'*enseigner des notions de santé* aux élèves (P02, P03, P05 et P07). À ce sujet, P05 mentionne que « C'est d'instruire les jeunes par rapport aux habitudes de vie saines. Leur dire c'est quoi, comment faire pour les respecter et ne pas y déroger afin d'avoir une bonne santé en général » (EI.87). Le fait d'*outiller les élèves* pour les préparer aux choix qu'ils auront à faire a été nommé par trois participants (P02, P06 et P07). P07 mentionne en effet que l'ÉS « ... c'est d'outiller les élèves pour qu'ils adoptent de saines habitudes de vie » (EI.76). Trois participants ont mentionné que l'ÉS devait

permettre de conscientiser les élèves vis-à-vis leurs habitudes de vie actuelles (P01, P04 et P06). Selon P06, « En milieu scolaire, c'est d'aider les jeunes à prendre conscience que... bien premièrement que c'est important » (EI.85). Finalement, deux participants voient l'ÉS comme un volet d'enseignement permettant de *guider les élèves vers les bons choix* à faire pour leur santé (P02 et P06).

La deuxième composante s'intéresse aux définitions de la santé proposées par les participants. La figure 5 illustre les sept principales définitions de la santé obtenues à partir de 35 énoncés provenant des entrevues initiales.

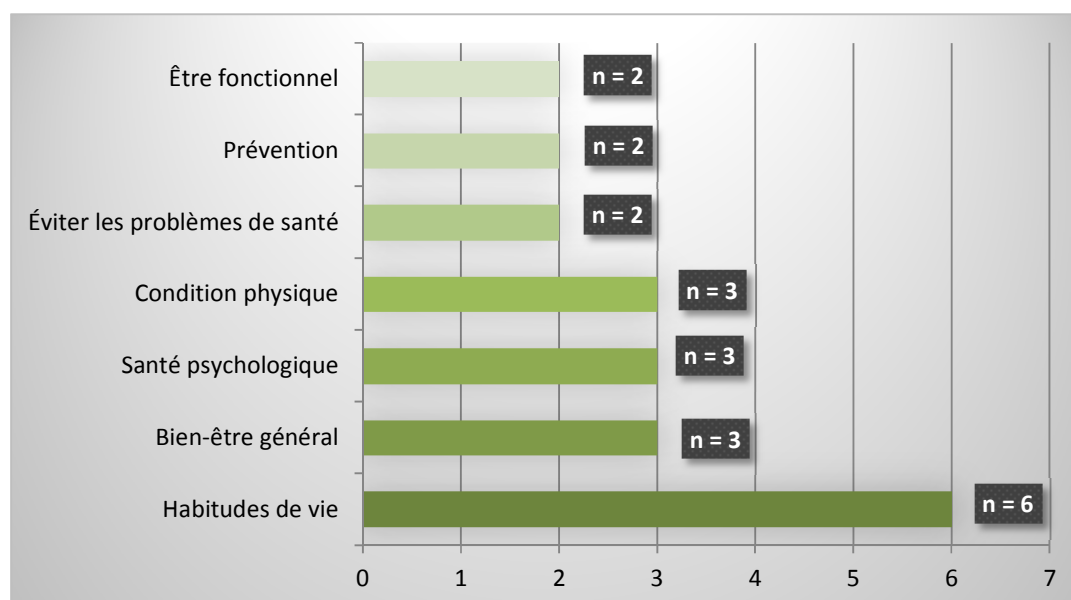


Figure 5 - Principales définitions de la santé

D'après la figure 5, six participants identifient les *habitudes de vie* comme étant partie intégrante de la santé (P01, P02, P03, P04, P05 et P07). Pour P04, « ... la santé dans ma tête c'est d'avoir un bon mode de vie, des saines habitudes de vie » (EI.90). Plus précisément, cette catégorie englobe principalement l'alimentation (P02, P03, P05 et P07), la pratique d'activité physique (P02, P05 et P07), la gestion du

stress (P04 et P07) et le sommeil (P04). Le *bien-être général* a été mentionné par trois participants (P02, P04 et P06). Tel que le mentionne P06, « La santé pour moi c'est... c'est un état général de bien-être je pourrais dire » (EI.79). Trois participants ont également nommé la *santé psychologique* (P04, P05 et P06). Selon P06, la santé « C'est d'avoir un équilibre de vie mental aussi » (EI.79). Le fait d'être en bonne *condition physique* est une définition de la santé proposée par trois participants (P02, P03 et P06). P03 mentionne notamment que « La santé c'est en lien avec la condition physique » (EI.95). Les trois autres principales définitions de la santé proposées par les participants sont d'*éviter les problèmes de santé* (P02 et P07), de faire de la *prévention* (P01 et P03) et d'*être fonctionnel* (P03 et P04).

La troisième composante est celle se rapportant aux facteurs facilitant l'adoption de saines habitudes de vie par les élèves. La figure 6 illustre les principales réponses obtenues en fonction de 29 énoncés recueillis lors des entrevues initiales.

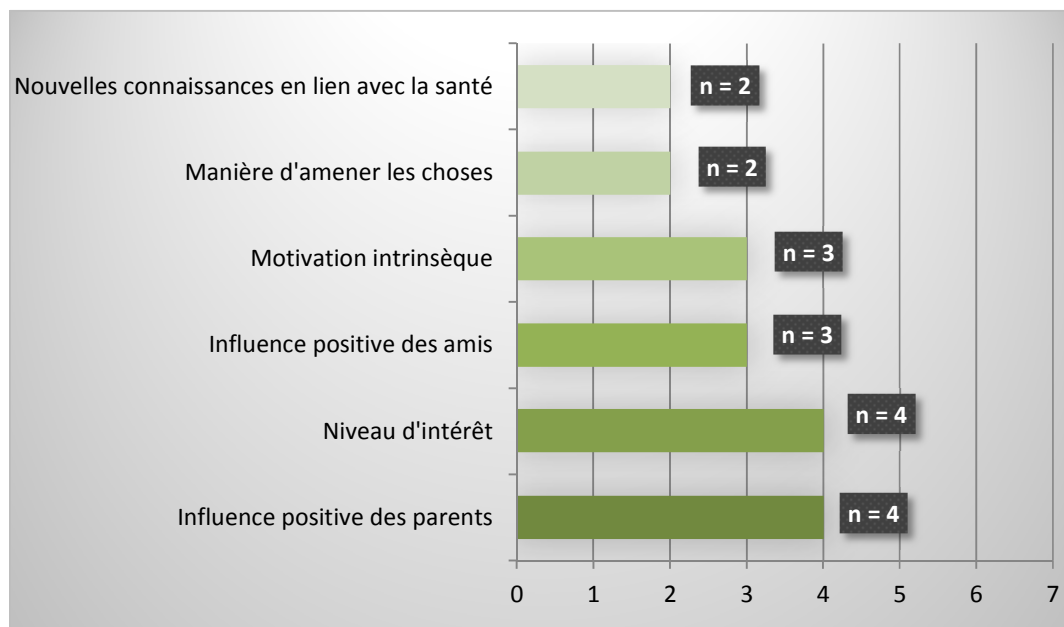


Figure 6 - Facteurs facilitant l'adoption de saines habitudes de vie chez l'élève

Selon les participants, la principale raison qui pourrait pousser les élèves à adopter de saines habitudes de vie est l'*influence positive des parents* (P01, P02, P04 et P05). À ce sujet, P02 mentionne que « Si les parents sont un peu contre tes idées bien ça n'aide pas, surtout que les élèves sont souvent à la maison et qu'ils vont souvent penser ce que les parents pensent finalement » (EI.157). Le *niveau d'intérêt* représente un autre facteur permettant d'amener l'élève à adopter de saines habitudes de vie qui a été nommé par quatre participants (P01, P03, P06 et P07). En effet, P03 mentionne que « ... c'est en leur montrant comme je disais... en leur montrant des trucs qui leur ressemblent, qui les intéressent » (EI.190). Trois participants ont mentionné l'*influence positive des amis* (P01, P02 et P04). Lors de son entrevue initiale, P02 a dit « Ton cercle d'amis peut aussi t'aider ou te nuire, ça dépend » (EI.159). La *motivation intrinsèque* de l'élève a également été nommée par trois participants (P01, P02 et P03). Selon les dires de P02, « ... ça part de lui intérieurement. S'il ne veut pas... s'il ne veut pas se motiver à faire le projet, il ne pourra pas, il ne s'embarquera pas là-dedans » (EI.164). D'autres participants ont soulevé que la *manière d'amener les choses* de la part de l'enseignant (P01 et P07) ainsi que des *nouvelles connaissances en lien avec la santé* (P03 et P05) pouvaient être deux éléments qui influencent l'élève à adopter de saines habitudes de vie.

Mais alors, quels sont les meilleurs moyens d'encourager les élèves à adopter de saines habitudes de vie? Les participants ont également répondu à cette question et trois principaux moyens émergent des 30 énoncés recueillis lors des entrevues initiales. Tout d'abord, il faudrait favoriser l'*expérimentation* de la part de l'élève (P03, P05 et P07). P05 suggère en effet qu'il faut « ... qu'on essaye de leur faire vivre ce qu'on leur apprend » (EI.158). Trois participants suggèrent qu'il est important d'*individualiser/adapter les interventions* en fonction des élèves (P02, P04 et P05). À ce sujet, P02 mentionne que « ... encore là, ça devient d'individualiser chaque approche avec chaque élève » (EI.176). Finalement, P04 et P05 suggèrent pour leur part de *rendre les activités plus significatives* pour les élèves.

La quatrième composante sur laquelle les participants ont été interrogés repose sur les stratégies d'enseignement à privilégier pour enseigner l'ÉS en ÉPS. La figure 7 illustre les principales réponses obtenues de la part des participants en fonction de 38 énoncés recueillis lors des entrevues initiales.

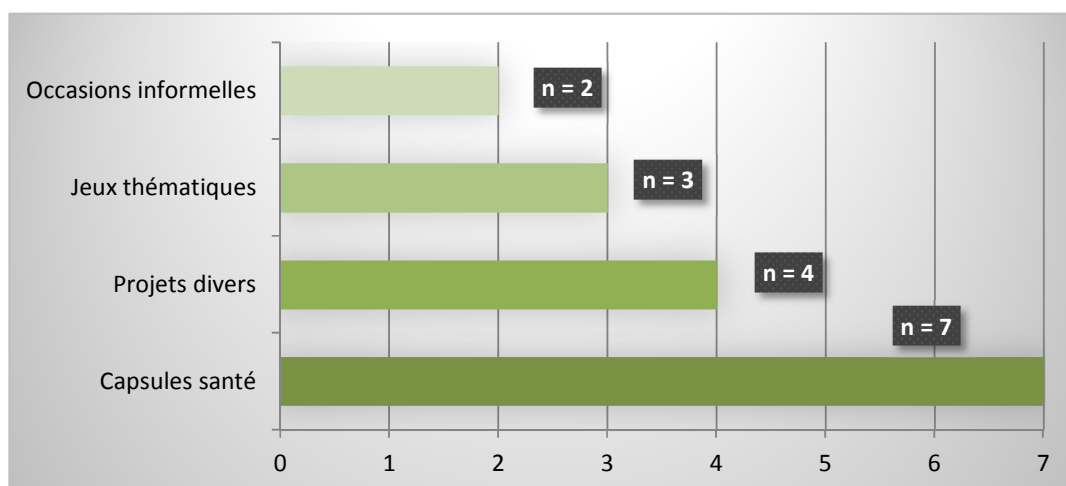


Figure 7 - Stratégies d'enseignement de l'ÉS en ÉPS

La figure 7 illustre bien que tous les participants mentionnent les *capsules santé* comme l'une des manières d'enseigner l'ÉS en éducation physique. Pour P05, « ... les capsules santé souvent c'est très simple à faire » (EI.115). Quatre participants ont mentionné qu'une manière d'enseigner l'ÉS en éducation physique était de réaliser des *projets divers*, qu'ils soient petits ou gros (P01, P02, P04 et P05). À ce sujet, P04 mentionne qu'il « ... aime beaucoup les projets où les élèves ont à travailler avec d'autres matières » (EI.141). Le fait d'enseigner l'ÉS en éducation physique à travers des *jeux thématiques* a été mentionné par trois participants (P01, P04 et P05). P01 mentionne notamment « ... des jeux, des sortes de rallyes dans lesquels tu poses des questions sur l'alimentation et tout ça » (EI.77). Deux participants croient que l'ÉS peut aussi s'enseigner par des *occasions informelles*, notamment à travers des discussions individuelles avec les élèves en début ou en fin de cours (P05 et P07).

La cinquième composante porte sur le rôle de l'enseignant d'ÉPS en ÉS. La figure 8 illustre les principaux rôles énoncés par les participants en fonction de 42 énoncés recueillis lors des entrevues initiales.

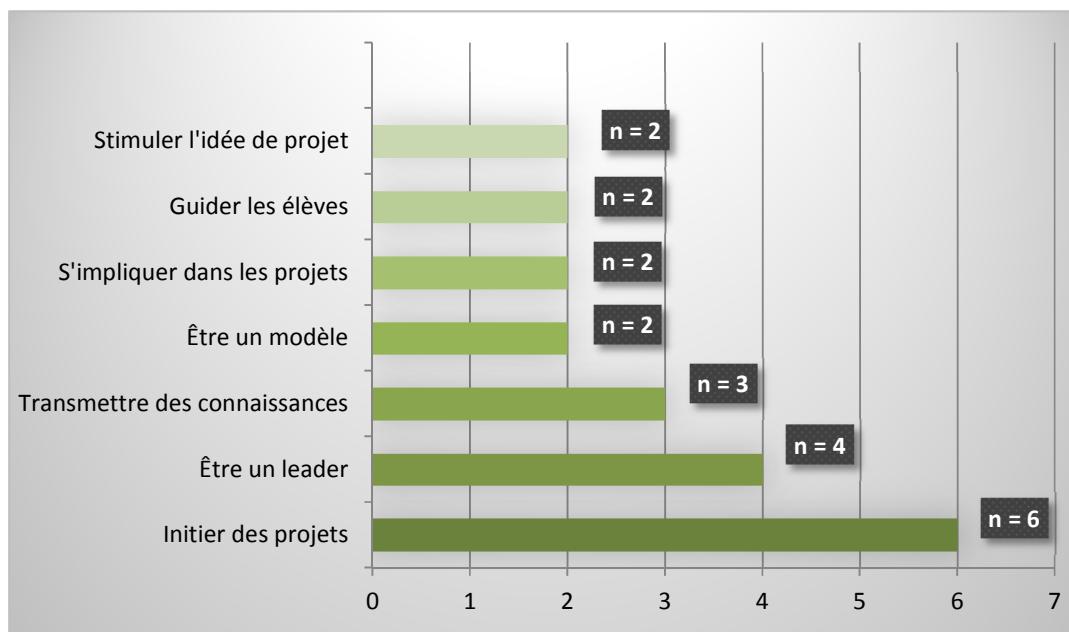


Figure 8 - Principaux rôles de l'enseignant d'ÉPS en ÉS

Selon les propos obtenus des participants, le principal rôle d'un enseignant d'ÉPS en ÉS est d'*initier des projets* (P01, P02, P03, P04, P06 et P07). Selon P03, « ... c'est sûr que l'enseignant d'ÉPS va être un initiateur de projet je pense là... c'est lui qui va partir des projets » (EI.129). Quatre participants voient aussi le fait d'*être un leader* comme un rôle important de l'enseignant d'ÉPS en ÉS (P01, P02, P03 et P04). À ce sujet, P01 voit l'enseignant d'ÉPS « ... comme un chargé de projet... un leader. C'est lui qui... c'est lui qui est à la tête et il a son équipe, il distribue les tâches et s'assure que tout le monde fait ses affaires » (EI.131). L'enseignant d'ÉPS doit aussi *transmettre des connaissances* (P04, P05 et P07). En effet, P05 mentionne que « Si les titulaires de classe ne font pas déjà des activités en capsules santé ou peu importe... c'est à l'enseignant d'ÉPS que revient la tâche d'enseigner des

connaissances sur l'alimentation » (EI.96). L'enseignant d'ÉPS doit également *être un modèle* dans l'école (P02 et P05), *s'impliquer dans les projets* mis en place par les autres membres de l'équipe-école (P05 et P07), *guider les élèves* en leur donnant des pistes de solution (P04 et P06) et *stimuler l'idée de projet* dans son milieu scolaire (P05 et P07).

La sixième composante présentée cible la perception qu'ont les participants du rôle que doivent assumer les élèves en ÉS. La figure 9 illustre les principaux rôles mentionnés en fonction de 20 énoncés recueillis lors des entrevues initiales.

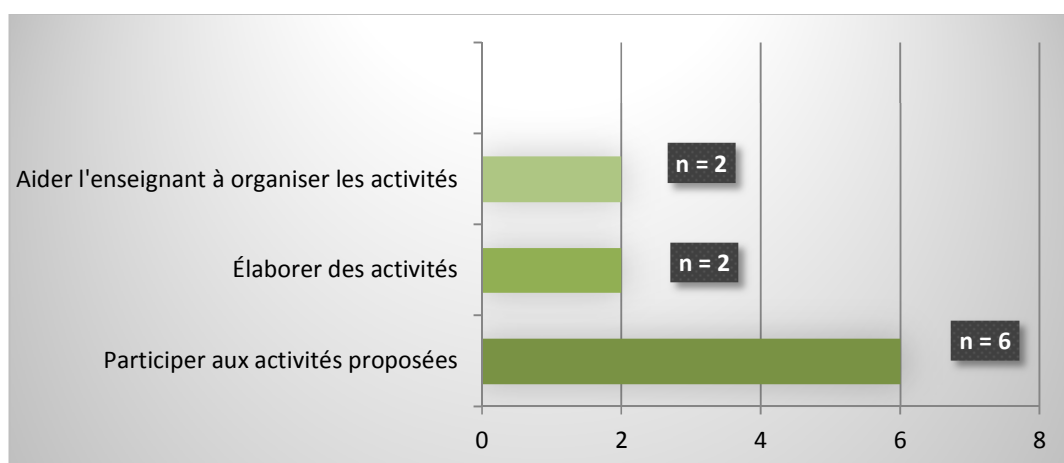


Figure 9 - Principaux rôles des élèves en ÉS

Comme présenté dans la figure 9, la majorité des participants ont mentionné que l'élève doit *participer aux activités proposées* par l'enseignant (P02, P03, P04, P05, P06 et P07). À cet effet, P02 mentionne que « ... c'est sûr qu'ils ont un rôle à jouer par rapport au fait de s'investir dans l'activité » (EI.186). Deux participants ont également mentionné que les élèves peuvent *élaborer des activités* afin d'aller au-delà de la simple participation active (P03 et P07) et également *aider l'enseignant à organiser les activités* (P01 et P03).

La dernière composante pouvant influencer les représentations de l'ÉS des participants est celle associée au partenariat. Les résultats obtenus par rapport à cette composante sont présentés en fonction : 1) des raisons de l'importance du partenariat en ÉS pour les participants; 2) des partenaires potentiels mentionnés par ces derniers et 3) du rôle de ces partenaires dans les initiatives en ÉS. La figure 10 illustre, à partir de 28 énoncées recueillis lors des entrevues initiales, les principales raisons de l'importance du partenariat en ÉS mentionnés par les participants.

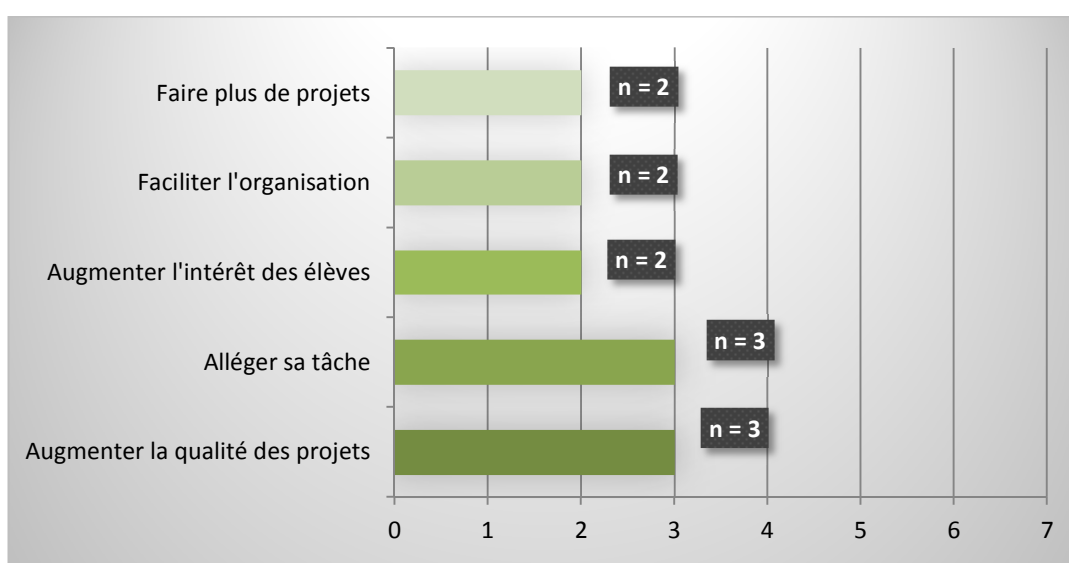


Figure 10 - Raisons de l'importance du partenariat en ÉS

Selon trois participants, le partenariat est important puisqu'il permet d'*augmenter la qualité des projets* mis en œuvre (P02, P03 et P04). En effet, P03 croit que « ... si t'as un budget c'est sûr que tu vas pouvoir... c'est là que tu vas pouvoir bâtir tes projets en conséquence, tu vas pouvoir bâtir quelque chose de plus gros » (EI.220). Le partenariat permettrait aussi d'*alléger sa tâche* (P01, P02 et P07). P07 mentionne à ce sujet qu'il est important « ... d'avoir des partenaires parce que c'est lourd de monter des gros projets tout seul » (EI.160). Certains participants ont aussi mentionné que le partenariat permettrait d'*augmenter l'intérêt des élèves* (P04 et P05), de *faciliter l'organisation* (P06 et P07) et de *faire plus de projets* (P03 et P05).

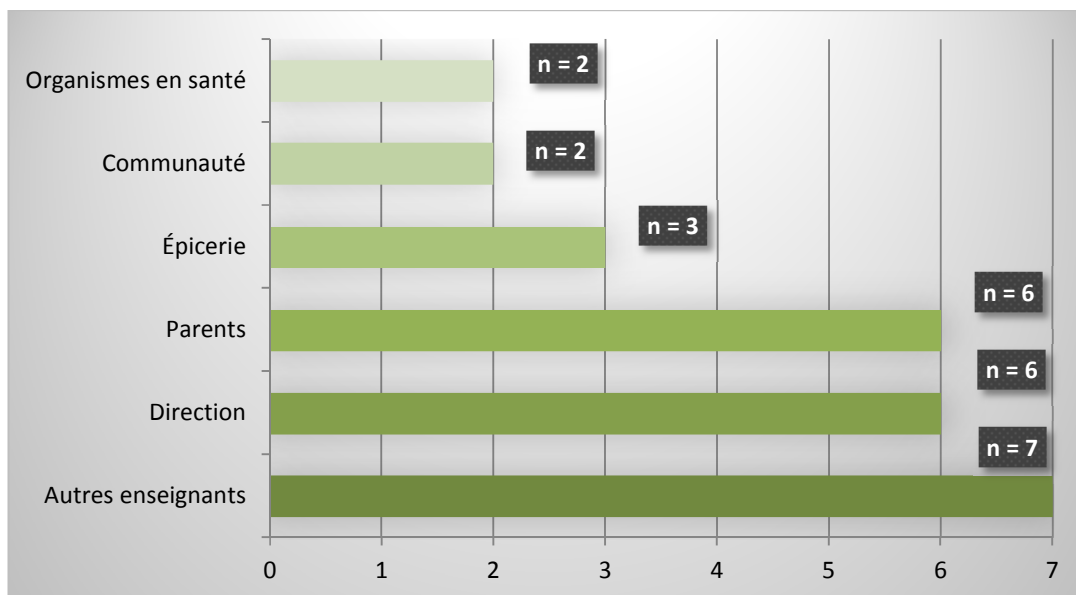


Figure 11 - Partenaires potentiels d'un enseignant d'ÉPS en ÉS

La figure 11 illustre, à partir de 36 énoncés recueillis lors des entrevues initiales, les perceptions des participants par rapport aux partenaires potentiels qui peuvent les aider à réaliser leur initiative en ÉS. Les *autres enseignants* ont été nommés par tous les participants, la *direction* par six participants (P01, P02, P03, P04, P05 et P06), les *parents* également par six participants (P01, P02, P03, P04, P05 et P07), l'*épicerie* par trois participants (P01, P04 et P07), la *communauté* par deux participants (P04 et P05) et les *organismes en santé* également par deux participants (P01 et P05).

Les participants ont également été interrogés sur le rôle que les trois principaux partenaires, soit : 1) les autres enseignants; 2) la direction et 3) les parents, peuvent assumer dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS en milieu scolaire. Pour ce qui est des autres enseignants, deux participants ont mentionné qu'ils pouvaient aider à l'*organisation des activités* (P01 et P03). Pour ce qui est de la direction, six participants ont parlé d'*accorder la permission* (P01, P02, P03, P04, P05 et P06)

tandis que trois ont parlé d'*appui financier* (P-2, P04 et P06). Finalement, trois participants ont mentionné que les parents pouvaient *s'impliquer dans les activités* (P02, P03, P04 et P07) et deux qu'ils pouvaient offrir un *appui financier* (P01 et P03), *montrer l'exemple* à leurs enfants (P02 et P03) et également *faire un suivi* auprès de leur enfant (P05 et P07).

Le tableau 4 permet de synthétiser les principales perceptions qu'ont les participants des différentes composantes pouvant influencer leur représentation de l'ÉS. Ce tableau sera également utilisé afin d'analyser les perceptions recueillies dans le but d'identifier les principales représentations de l'ÉS des participants. Dans l'objectif d'alléger la lecture du tableau, seules les perceptions ayant été nommées plus de deux fois ont été identifiées pour trois catégories ayant une influence moindre sur l'analyse subséquente. Ces catégories sont : 1) les facteurs facilitant l'adoption de saines habitudes de vie chez les élèves; 2) l'importance du partenariat et 3) les partenaires potentiels.

Tableau 4

Récapitulation des principales perceptions des participants

Perceptions...	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07
... de l'ÉS							
- Enseigner des notions de santé	---	X	X	---	X	---	X
- Outiller les élèves	---	X	---	---	---	X	X
- Conscientiser les élèves	X	---	---	X	---	X	---
- Guider l'élève vers les bons choix	---	X	---	---	---	X	---
... de la santé							
- Habitudes de vie	X	X	X	X	X	---	X
- Bien-être général	---	X	---	X	---	X	---
- Santé psychologique	---	---	---	X	X	X	---
- Condition physique	---	X	X	---	---	X	---
- Éviter les problèmes de santé	---	X	---	---	---	---	X
- Prévention	X	---	X	---	---	---	---
- Être fonctionnel	---	---	X	X	---	---	---
... des facteurs facilitant l'adoption de saines habitudes de vie chez les élèves							
- Influence positive des parents	X	X	---	X	X	---	---
- Niveau d'intérêt	X	---	X	---	---	X	X
- Influence positive des amis	X	X	---	X	---	---	---
- Motivation intrinsèque	X	X	X	---	---	---	---
... de l'enseignement de l'ÉS en ÉP							
- Capsules santé	X	X	X	X	X	X	X
- Projets divers	X	X	---	X	X	---	---
- Jeux thématiques	X	---	---	X	X	---	---
- Occasions informelles	---	---	---	---	X	---	X
... du rôle de l'enseignant en ÉS							
- Initier des projets	X	X	X	X	---	X	X
- Être un leader	X	X	X	X	---	---	---
- Transmettre des connaissances	---	---	---	X	X	---	X
- Être un modèle	---	X	---	---	X	---	---
- S'impliquer dans les projets	---	---	---	---	X	---	X
- Guider les élèves	---	---	---	X	---	X	---
... du rôle de l'élève en ÉS							
- Participer aux activités proposées	---	X	X	X	X	X	X
- Créer des activités	---	---	X	---	---	---	X
- Aider l'enseignant à organiser	X	---	X	---	---	---	---
... de l'importance du partenariat							
- Augmenter la qualité des projets	---	X	X	X	---	---	---
- Alléger sa tâche	X	X	---	---	---	---	X
... des partenaires potentiels							
- Autres enseignants	X	X	X	X	X	X	X
- Direction	X	X	X	X	X	X	---
- Parents	X	X	X	X	X	---	X
- Épicerie	X	---	---	X	---	---	X

2.1.2 Représentations de l'ÉS des étudiants en fonction des perceptions recueillies

Dans cette section, les composantes présentées dans le tableau 4 ont été regroupées en trois catégories, à savoir : 1) la vision de l'ÉS en milieu scolaire qui englobe les composantes liées à la définition de l'ÉS, à la définition de la santé et aux facteurs facilitant l'adoption de saines habitudes de vie chez l'élève; 2) la mise en place de l'ÉS en milieu scolaire qui englobe les composantes liées au rôle de l'enseignant en ÉS, au rôle de l'élève en ÉS et à l'enseignement de l'ÉS et 3) le partenariat en milieu scolaire qui englobe les composantes liées à l'importance du partenariat, aux partenaires potentiels et aux rôles de ces partenaires. En plus de ces catégories, l'objectif visé par les initiatives des participants, tel que mentionné par ces derniers lors des entrevues initiales, a été identifié. Ces catégories permettaient au chercheur de mettre en commun et d'analyser les perceptions identifiées dans le tableau 4 pour ensuite identifier les principales représentations de l'ÉS des participants. Il est important de noter que malgré le fait qu'ils soient parfois jumelés dans une même représentation, chaque participant a des perceptions qui lui sont uniques. Les représentations sont présentées en fonction des deux définitions vues précédemment dans le cadre conceptuel, soit : 1) le changement de comportement et 2) la gestion appropriative de sa santé. La figure 12 illustre le résultat de cette analyse et est suivie d'explications permettant de bien saisir les nuances entre chacune des représentations.

La première représentation de l'ÉS identifiée dans la figure 12, associée à P03 et P07, se rapproche de la définition de l'ÉS axée sur le changement de comportement. Cette représentation propose une vision très médicale de l'ÉS en milieu scolaire dans laquelle la transmission de connaissances en lien avec les saines habitudes de vie est privilégiée afin de faire de la prévention auprès des élèves. Dans cette représentation de l'ÉS, les intérêts de l'élève sont pris en considération et

l'enseignant attend de ce dernier qu'il participe aux activités proposées et qu'il en crée de nouvelles.

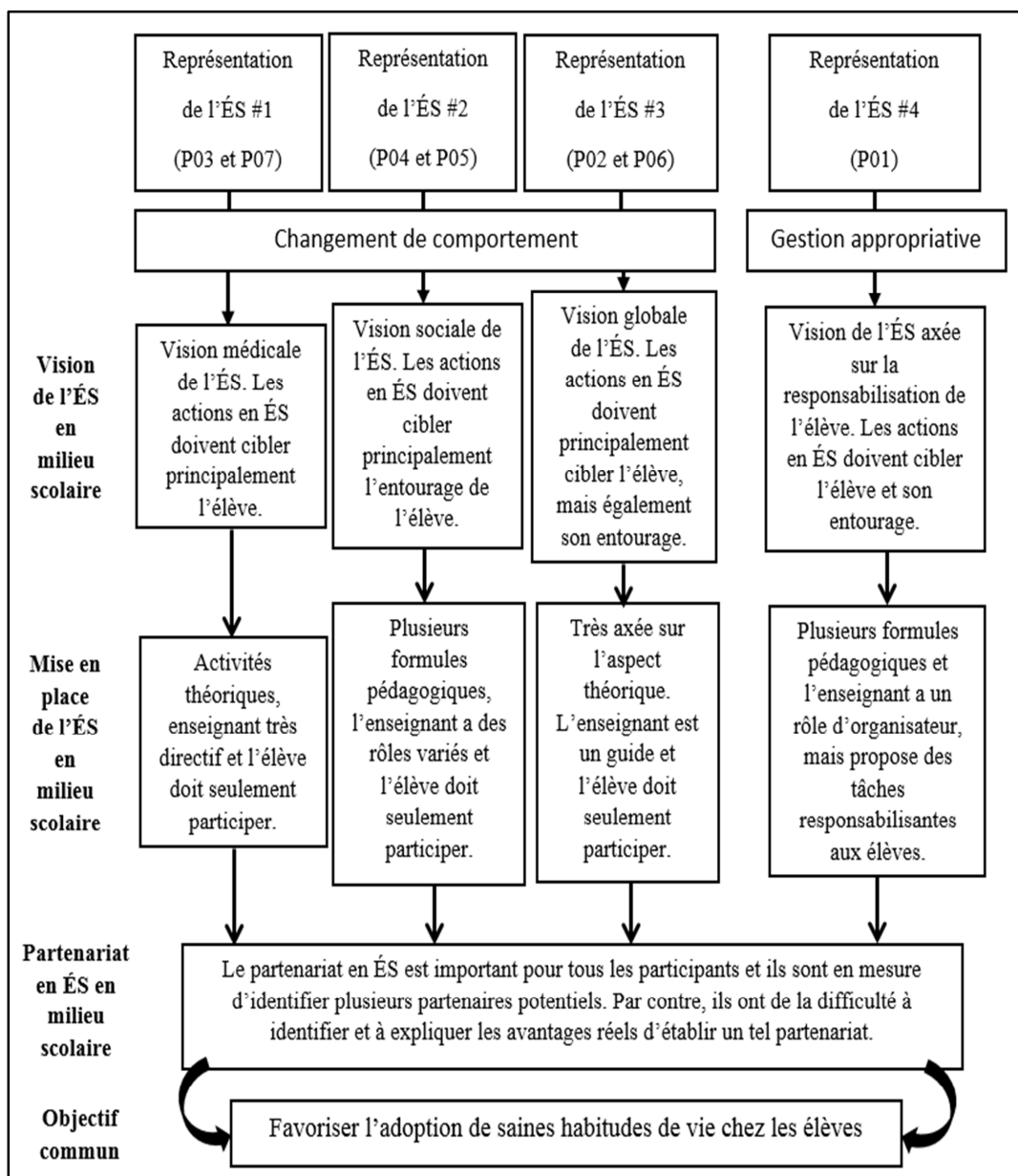


Figure 12 - Représentations de l'ÉS des participants

La deuxième représentation de l'ÉS identifiée dans la figure 12, associée à P04 et P05, se rapproche aussi de la définition axée sur le changement de comportement. Cette représentation propose une vision très sociale de l'ÉS. Dans cette vision, l'ÉS sert principalement à conscientiser les élèves par rapport à leurs habitudes de vie. L'enseignement de l'ÉS associé à cette représentation est varié puisque l'enseignant doit cibler des sujets liés autant aux saines habitudes de vie qu'à la santé psychologique des élèves, mais également parce qu'il doit le faire en utilisant plusieurs formules pédagogiques telles que les jeux thématiques, les projets interdisciplinaires et les capsules santé. Les élèves doivent participer aux activités proposées en ÉS et l'enseignant doit tenter d'influencer positivement leur environnement social.

La troisième représentation de l'ÉS identifiée dans la figure 12, associée à P02 et P06, se rapproche également de la définition de l'ÉS axée sur un changement de comportement. Cette représentation propose une vision globale de l'ÉS dans laquelle la transmission de connaissances est importante, mais où l'enseignant doit également conscientiser les élèves vis-à-vis leur propre santé et les guider dans la prise de décision. L'enseignant prend en considération les intérêts des élèves dans l'élaboration des capsules santé ou des projets en ÉS et ces derniers doivent participer aux activités proposées. Les initiatives mises en œuvre doivent également influencer positivement l'environnement social des élèves.

La quatrième représentation de l'ÉS identifiée dans la figure 12, associée uniquement à P01, se rapproche de la définition de l'ÉS axée sur une gestion appropriative de sa santé par l'élève. Cette représentation propose une vision de l'ÉS comme étant un volet d'enseignement devant conscientiser l'élève par rapport à ses habitudes de vie actuelles. Cet objectif doit être atteint en utilisant différentes formules pédagogiques telles que les jeux thématiques, les projets d'école et les

capsules santé. Ce qui caractérise cette représentation de l'ÉS est l'importance accordée au fait que les élèves doivent s'impliquer dans l'organisation des activités afin d'entamer un processus de réflexion, d'apprentissage et de responsabilisation. Les intérêts des élèves sont pris en considération dans l'organisation des activités, mais ces activités doivent également influencer positivement leur environnement social.

2.2 Planification et mise en œuvre des initiatives en ÉS des étudiants

Deux objectifs ont été réunis afin d'avoir une structure de présentation qui facilite la compréhension des résultats. La partie gauche du tableau 5 permet de répondre au deuxième objectif de recherche, soit d'analyser l'utilisation faite du modèle logique par les participants en fonction de chaque indicateur lors de la planification de leur initiative. L'analyse documentaire a permis d'obtenir des résultats répondant à cet objectif en fonction des deux types de validité, soit : 1) la validité de contenu qui s'intéresse à la présence ou l'absence des indicateurs dans la planification du modèle logique et 2) la validité pragmatique qui a pour but de vérifier si les indicateurs utilisés sont appropriés en fonction de l'initiative de l'étudiant. Les trois premiers indicateurs et le temps de l'année n'ont aucune inscription liée à la validité pragmatique puisqu'ils composent les bases de l'initiative en soi. La partie droite du tableau 5 permet de répondre au troisième objectif de recherche, soit d'analyser le niveau de concordance entre la planification et la mise en œuvre réelle des initiatives en ÉS en milieu scolaire en fonction des données obtenues lors des observations directes et des entrevues post-projet.

Il est important de savoir qu'avant d'arriver en stage, le nombre total d'initiatives planifiées par les participants étaient de 17 et qu'une fois en milieu

scolaire, ce nombre s'est réduit à 10 en raison de certaines barrières rencontrées qui seront présentées au point 2.4 du présent chapitre. L'analyse des données s'est toujours effectuée à partir des plus récents modèles logiques fournis par les participants qui sont disponibles à l'annexe D. Les symboles utilisés signifient que les perceptions du participant : 1) correspondent à celles du chercheur (+) ou 2) ne correspondent pas à celles du chercheur (-).

Tableau 5

Utilisation du modèle logique par les participants le niveau de concordance entre la planification et la mise en œuvre des initiatives

Indicateurs du modèle logique	Utilisation du modèle logique par les participants (objectif 2)				Concordance planification/mise en œuvre (objectif 3)			
	Validité de contenu		Validité pragmatique		Concorde		Ne concorde pas	
	Oui	Non	Oui	Non	+	-	+	-
1. Raison d'être	n = 6	n = 1	---	---	n = 6	n = 0	n = 0	n = 1
2. Objectif général	n = 7	n = 0	---	---	n = 7	n = 0	n = 0	n = 0
3. Projet	n = 7	n = 0	---	---	n = 6	n = 1	n = 0	n = 0
4. Activités et durée	n = 7	n = 0	n = 5	n = 2	n = 6	n = 0	n = 1	n = 0
5. Objectifs spécifiques	n = 7	n = 0	n = 6	n = 1	n = 5	n = 0	n = 1	n = 1
6. Dimensions	n = 7	n = 0	n = 5	n = 2	n = 5	n = 0	n = 0	n = 2
7. Facteurs clés	n = 7	n = 0	n = 6	n = 1	n = 6	n = 0	n = 1	n = 0
8. Cibles d'intervention	n = 7	n = 0	n = 7	n = 0	n = 5	n = 0	n = 1	n = 1
9. Partenaires	n = 7	n = 0	n = 7	n = 0	n = 5	n = 0	n = 2	n = 0
10. Effets attendus	n = 7	n = 0	n = 5	n = 2	n = 4	n = 1	n = 1	n = 1
11. Moyens de vérif.	n = 7	n = 0	n = 7	n = 0	n = 1	n = 0	n = 5	n = 1
12. Temps de l'année	n = 7	n = 0	---	---	n = 3	n = 0	n = 4	n = 0

Le tableau 5 montre que l'utilisation du modèle logique ne semble pas être un problème pour les étudiants en fonction de la validité de contenu puisque la presque totalité des participants a utilisé tous les indicateurs du modèle logique. Pour ce qui est de la validité pragmatique, les résultats montrent que la majorité des participants a utilisé ces indicateurs de façon appropriée.

Le tableau 5 indique que la concordance entre la planification réalisée par les étudiants et la mise en œuvre réelle de leur initiative semble être plus difficile. Tout d'abord, deux initiatives n'ont pas permis aux élèves d'atteindre les effets attendus prévus, trois si on considère également les perceptions d'un participant. Le deuxième indicateur qui pose problème à six participants sur sept correspond à l'identification et à l'utilisation de moyens de vérifications. En effet, seulement un participant a utilisé tous les moyens de vérification qu'il avait prévu afin de juger de l'atteinte des effets attendus. Les autres participants ont utilisé un seul des moyens de vérification qu'ils avaient planifiés ou ont complètement laissé tomber cet indicateur, soit par manque de temps ou parce qu'ils accordaient moins d'importance à l'aspect évaluation des apprentissages. Comme P03 le mentionne, « ... finalement ma discussion de groupe n'a pas eu lieu... il fallait que je donne mes cours et j'ai manqué de temps » (EP.477³). Enfin, le temps de l'année pour la mise en place de l'initiative pourrait sembler être un indicateur problématique, mais il n'en est pas un. Les étudiants ont seulement dû s'adapter à leur début de stage chargé ou à des imprévus qui peuvent arriver tous les jours en milieu scolaire, tels que des changements de plateaux par exemple.

D'autres résultats provenant de l'analyse semblent pertinents pour le lecteur. Premièrement, les dimensions de l'apprentissage, plus spécifiquement les dimensions

³ Propos recueillis lors de l'entrevue post-projet à la ligne 477 du verbatim

affective et sociale, semblent avoir été plus difficiles à mettre en œuvre dans les milieux scolaires. En effet, la dimension sociale, qui était planifiée dans quatre activités, n'a finalement été réellement ciblée que dans deux activités tandis que la dimension affective, planifiée dans deux activités, n'a pas du tout été ciblée. Deuxièmement, excepté P05 qui a fait une initiative liée la gestion du stress et P07 une initiative ciblant un mode de vie actif, toutes les initiatives portaient sur l'alimentation. Cela montre que malgré le fait que les participants aient participé à des cours didactiques sur des sujets diversifiés, la majorité des initiatives converge vers un sujet commun qui est l'alimentation. Troisièmement, les activités planifiées ciblent principalement la dimension cognitive. En effet, sur un total de 10 activités, toutes ciblent la dimension cognitive, quatre la dimension sociale, deux la dimension motrice et deux la dimension affective. Finalement, mis à part P03 et P07, les initiatives mises en œuvre par les étudiants ciblaient les élèves les plus âgés auprès desquels ils intervenaient. À ce sujet, P02 mentionnait que ces derniers pouvaient apprendre davantage de choses que les élèves moins âgés.

Le tableau 6 utilise les mêmes données que le tableau 5, mais les présente en fonction de chaque participant :

Tableau 6

Utilisation et concordance du modèle logique pour chaque participant en fonction des 12 indicateurs

	Validité de contenu (x/12)	Validité pragmatique (x/12)	Concordance (/12)			
			Oui		Non	
			+	-	+	-
P01	12	11	8	1	1	2
P02	12	11	9	1	2	0
P03	12	10	6	0	5	1
P04	12	11	10	0	2	0
P05	11	11	6	0	4	2
P06	12	11	10	0	2	0
P07	12	11	10	0	0	2

P01 avait planifié quatre activités au départ, mais elle en a éliminé trois en début de stage principalement à cause d'un manque de temps et d'une charge de travail élevée. Le tableau 6 montre que la validité de contenu est respectée pour l'ensemble des indicateurs. La validité pragmatique n'est toutefois pas adéquate pour ce qui est des dimensions puisqu'elle planifiait toucher les dimensions affective et sociale dans un cours axé sur la théorie seulement. Pour ce qui est du niveau de concordance, celui de huit indicateurs du modèle logique concorde bien. À la suite des observations directes réalisées, le niveau de concordance des dimensions et des moyens de vérification n'est pas adéquat puisque P01 croyait développer les dimensions sociale et affective dans un cours purement théorique et qu'elle n'a pas recueilli les devoirs qu'elle avait distribués aux élèves. P01 croit de son côté que le titre de son projet ne concorde pas avec ce qu'elle a mis en œuvre puisqu'elle ne faisait pas réellement une semaine complète de sensibilisation. Les deux partis s'entendent pour dire que le temps de l'année planifié n'a pas été respecté.

P02 avait planifié trois activités au départ, mais il en a éliminé une en milieu de stage principalement à cause du manque de temps et de la lourdeur de l'organisation requise. Le tableau 6 montre que la validité de contenu est respectée pour l'ensemble des indicateurs. La validité pragmatique fait toutefois défaut pour ce qui est des activités et de la durée puisqu'il manque d'informations permettant de bien comprendre en quoi consistent les activités planifiées. Le niveau de concordance de huit indicateurs du modèle logique est adéquat. Selon P02, le niveau de concordance des effets attendus n'est toutefois pas adéquat puisque ces derniers ont seulement été atteints de façon partielle par quelques élèves. P02 et le chercheur principal s'entendent pour dire que les moyens de vérification et le temps de l'année planifiés n'ont pas été respectés.

P03 avait planifié trois activités au départ et il les a toutes mises en œuvre. La validité de contenu est respectée pour l'ensemble des indicateurs. De son côté, la validité pragmatique n'est toutefois pas adéquate pour ce qui est des objectifs spécifiques puisque ces derniers ne sont pas reliés à l'objectif général. Elle n'est pas non plus adéquate pour ce qui est des facteurs clés puisque P03 a seulement copié les mêmes facteurs clés pour toutes ses activités qui ne sont pas de même nature. Le niveau de concordance de six indicateurs du modèle logique est adéquat. Les observations directes réalisées indiquent que le niveau de concordance de la raison d'être de l'initiative n'est toutefois pas adéquat puisque l'hydratation, qui apparaît dans la raison d'être de l'étudiant, n'est jamais réutilisée dans le reste du modèle logique. Les deux partis s'entendent pour dire que les objectifs spécifiques, les facteurs clés, les cibles d'intervention, les partenaires et les moyens de vérification planifiés n'ont pas été respectés.

P04 avait planifié trois activités au départ, mais il en a fait qu'une seule à cause d'un manque de temps. La validité de contenu est respectée pour l'ensemble

des indicateurs. Par contre, la validité pragmatique fait défaut pour ce qui est des effets attendus puisqu'ils ne sont pas opérationnels. Le niveau de concordance de dix indicateurs du modèle logique est adéquat. Le chercheur principal et P04 s'entendent toutefois pour dire que les effets attendus et les moyens de vérification planifiés n'ont pas été respectés.

P05 avait planifié trois activités au départ, mais en a éliminé une en milieu de stage principalement à cause d'un manque de temps. La validité de contenu n'est pas respectée en qui a trait à la raison d'être de l'initiative puisqu'il ne justifie pas son initiative en fonction des besoins des élèves ou du milieu scolaire. La validité pragmatique fait également défaut pour ce qui est des effets attendus puisqu'ils ne sont pas opérationnels. Le niveau de concordance de six indicateurs du modèle logique est adéquat. Les observations directes réalisées indiquent que le niveau de concordance des cibles d'intervention et des effets attendus n'est toutefois pas adéquat. Celui des cibles d'intervention n'est pas adéquat puisque P05 croit cibler les parents, mais se fie seulement sur le fait que les élèves parlent de leurs apprentissages avec leurs parents le soir sans faire de suivi quelconque. Le niveau de concordance des effets attendus n'est pas adéquat puisque les élèves n'étaient pas plus calmes pendant et après l'activité même s'il s'agissait d'un effet attendu identifié par P05. Les deux partis s'entendent pour dire que les activités et les durées, les partenaires, les moyens de vérification et le temps de l'année planifiés n'ont pas été respectés.

P06 avait planifié trois activités au départ, mais il en a éliminé une en milieu de stage principalement à cause d'un manque de temps et de la lourdeur de l'organisation. Il est important de se rappeler que P06 partageait la même initiative que P02. Les validités de contenu et pragmatique sont donc identiques à P02, mais les perceptions du niveau de concordance sont différentes. Tout comme son collègue, P06 s'entend avec le chercheur principal pour dire que les moyens de vérification et

le temps de l'année ne sont pas respectés. Contrairement à P02, il croit que les effets attendus atteints par l'initiative correspondent bien à ce qui était planifié puisque les élèves qu'il supervisait savaient maintenant bien lire un tableau des valeurs nutritives. La correction du carnet-santé leur permettra peut-être d'en venir à un consensus, ce que leurs retours verbaux à la fin des cours n'ont pas permis de faire. Pour P06, le niveau de concordance de 10 indicateurs du modèle logique était donc adéquat.

P07 avait planifié une seule activité au départ qui a bel et bien été mise en œuvre. La validité de contenu est respectée pour l'ensemble des indicateurs. La validité pragmatique est toutefois inadéquate pour les dimensions puisque malgré une initiative qui pouvait permettre de les cibler, les raisons invoquées par P07 pour l'utilisation des dimensions sociale et affective dans son modèle logique ne correspondent pas aux définitions de cet indicateur. Le niveau de concordance de six indicateurs du modèle logique est adéquat. Les observations directes réalisées indiquent toutefois que le niveau de concordance des objectifs spécifiques et des dimensions est problématique. En effet, l'activité ne permettait pas aux élèves d'atteindre les objectifs spécifiques identifiés dans le modèle logique. Il est important de noter que l'initiative de P07 avait en premier lieu été planifiée pour des élèves de secondaire 5 et qu'il a finalement dû faire son initiative avec un groupe de secondaire 3. Il se peut donc que les attentes étaient irréalistes par rapport aux habiletés des élèves. Pour ce qui est du niveau de concordance des dimensions, l'initiative n'a pas permis de toucher les dimensions sociale et affective qui avaient été planifiées par P07.

Les résultats obtenus par rapport à la planification et à la mise en œuvre d'une initiative en ÉS indiquent que les étudiants utilisent, de façon générale, adéquatement le modèle logique pour planifier leur initiative et que ce qu'ils mettent réellement en place correspond généralement bien à ce qu'ils avaient prévu, mis à part pour ce qui

est des dimensions de l'apprentissage, des effets attendus et des moyens de vérification des apprentissages.

2.3 Éléments pertinents et à améliorer du modèle logique

Cette partie présente les résultats permettant de répondre au quatrième objectif de recherche qui vise à analyser les éléments pertinents et à améliorer du modèle logique tels qu'énoncés par les étudiants en formation pratique à la suite de leur expérience. Les principaux éléments pertinents du modèle logique énoncés par les participants seront d'abord présentés pour ensuite compléter avec les principaux éléments à améliorer recueillis lors de la discussion de groupe.

2.3.1 Éléments pertinents du modèle logique

Un des éléments du modèle logique considéré pertinent par les participants est son *utilité dans la phase de planification d'une initiative en ÉS*. En effet, cinq participants (P02, P05, P06, P07 et P09) ont parlé du modèle logique comme étant un excellent outil pour réfléchir à son projet et organiser ses idées. Tel que le mentionne P07, « C'est vraiment un bon outil de planification et d'organisation d'idées dans le sens où moi j'ai trouvé ça utile puisque je l'ai imaginé, je l'ai fait, et je l'ai ensuite simplement transcrit dans ma situation d'apprentissage et d'évaluation en musculation » (DG.587⁴).

Un second élément pertinent du modèle logique appuyé de nouveau par cinq participants (P03, P05, P06, P07 et P09) est son *utilité en tant qu'aide-mémoire à*

⁴ Propos recueillis lors de la discussion de groupe à la ligne 587 du verbatim

long terme. Tel que le mentionne P09, le modèle logique servirait à se remémorer les activités planifiées durant l'année scolaire, mais aussi à s'assurer de cibler les différentes dimensions de l'apprentissage :

En même temps le modèle logique, si tu le fais bien, et qu'à un moment donné tu as trois projets qui travaillent juste sur le fait d'avoir plus de temps d'activité physique, bien là tu peux le modifier pour cibler des connaissances plus cognitives en faisant une activité de discussion de groupe par exemple. Je pense que c'est un peu la raison d'être du modèle logique en fait, c'est vraiment un aide-mémoire si on veut (DG.503).

Le troisième élément pertinent du modèle logique a été mentionné par deux participants (P06 et P07). Selon ces derniers, un tel outil *favorise l'actualisation de l'initiative* dans son école et peut aider un collègue de travail à la reproduire. À ce sujet, P06 mentionne :

Je pense aussi qu'il est vraiment utile quand tu veux reproduire ton projet ou quand tu veux que quelqu'un d'autre le fasse. Admettons que tu implantes quelque chose et que tu veux que ça se reproduise plus tard, le modèle logique est vraiment utile parce que la personne peut le prendre et voir c'était quoi ton idée, ce que tu voulais faire. Il va donc prendre le modèle logique et refaire quelque chose de semblable (DG.428).

Le quatrième élément pertinent du modèle logique est apporté par P07 qui pense « ... que ça a été monté ce modèle-là pour présenter quelque chose à la direction, pour vendre notre projet. Ça devient donc peut-être utile dans le sens qu'on lui donne aussi » (DG.580). Cette idée est acquiescée par P05 qui ajoute que « pris dans ce sens-là, c'est vrai que ça va nous être très utile pour présenter un projet à la direction » (DG.584). Le modèle logique serait donc un *outil pertinent afin de présenter un projet à la direction* et ainsi favoriser les chances qu'il soit accepté.

Le dernier élément pertinent du modèle logique mentionné par les participants touche les indicateurs. Selon P08 et P09, deux indicateurs du modèle logique sont particulièrement pertinents, soit *les dimensions* et *les facteurs clés*. Pour P08, « ... les dimensions et les facteurs clés sont très précis, c'est correct qu'ils soient là » (DG.461). Ces indicateurs sont donc pertinents puisqu'ils sont plus précis. P09 complète les propos de sa collègue en mentionnant que ces deux indicateurs permettent de « ... vérifier si tu travailles à peu près tout ce que tu dois travailler auprès des élèves » (DG.531).

2.3.2 Éléments à améliorer du modèle logique

Selon les propos recueillis durant la discussion de groupe, le principal élément à améliorer du modèle logique est les indicateurs qui le composent. En effet, certains indicateurs semblent poser problème aux participants, tant au niveau de leur compréhension que de leur utilisation. Voici les indicateurs qui, selon les participants, posent davantage problème.

Le premier indicateur problématique identifié par six participants (P02, P03, P06, P07, P08 et P09) est *les effets attendus*. Ces participants ont de la difficulté à voir la distinction entre un effet attendu et un objectif spécifique. En effet, P08 mentionne que « Si on regarde objectifs spécifiques et effets attendus, il me semble que ça se chevauche tout le temps, ça se ressemble beaucoup et c'est difficile de faire la distinction. On pourrait donc peut-être en enlever un » (DG.461). Cette confusion exprimée par P08 est peut-être causée par une mauvaise compréhension de ce que sont les effets attendus puisque trois participants expriment ne pas savoir ce qu'ils devaient écrire à cet endroit (P02, P06 et P07). P02 mentionne :

Moi je pense que cet indicateur est mal formulé parce que j'ai juste compris à la fin ce qu'on devait écrire. Ce sont les changements observables non? Ce que tu peux voir qui a changé chez ton élève, ça c'est un effet attendu. Mais c'est juste qu'ils nous l'expliquent mal et tout le monde s'en va sans comprendre la différence entre les deux (DG.754).

Même à la fin de la discussion de groupe, les étudiants ne semblaient pas s'entendre sur ce qu'ils devaient écrire comme effets attendus. Est-ce qu'ils doivent écrire les effets attendus par rapport à leur initiative ou par rapport aux apprentissages des élèves? Cet indicateur posait donc un énorme problème aux participants.

Un autre indicateur ayant posé problème à certains participants est celui de *l'activité et de la durée*. La compréhension de cet indicateur n'est pas le problème, mais plutôt le manque d'espace pour y écrire les activités planifiées. Selon P02, un enseignant qui « ... se retrouve avec ton modèle logique va comprendre pourquoi tu le fais, qui sont les élèves ciblés et tout ce qui est autour de ton projet. Il va tout comprendre ce qui est autour, mais il ne saura pas ce que tu voulais faire exactement » (DG.483). Trois autres participants partagent cette opinion (P07, P08 et P09) et croient qu'il faudrait accorder plus d'espace à cet indicateur afin d'être plus précis dans la planification d'une initiative. Tel que le mentionne P07 :

On s'entend qu'une activité en trois lignes c'est difficile à décrire. Je veux dire que ça prendrait quasiment une annexe pour chaque activité. Tu ne peux pas avoir une idée claire d'une activité juste en quelques lignes. En deux phrases, j'avais de la difficulté à expliquer ce que je voulais faire en peut-être quatre heures (DG.478).

P05 n'était toutefois pas en faveur d'ajouter un document complémentaire puisqu'il considérait cela comme une charge de travail supplémentaire. Selon lui, « ... ça ajoute une charge de travail, on dirait que ça vient alourdir les choses » (DG.564).

Le dernier indicateur ayant posé certains problèmes à plusieurs participants touche celui traitant des *dimensions*. En effet, malgré la pertinence des dimensions mentionnée au préalable, la dimension affective semble être incomprise de quatre participants (P02, P06, P08 et P09). À ce sujet, P09 mentionne « Dimension sociale, je la comprenais bien, dimension affective, j'avais de la misère à bien cibler c'était quand vraiment qu'elle était touchée » (DG.928). On peut également voir par les interrogations de P02 que sa compréhension de la dimension affective n'est pas adéquate même à la suite de son initiative. Ce dernier se questionne à savoir « La dimension affective est-ce que c'est par rapport à poser des questions sur ses émotions à lui (l'élève), ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas? » (DG.930). Il semble donc que cette dimension nécessiterait certaines précisions pour être bien comprise par les étudiants.

Le second élément à améliorer dans le modèle logique, tel que mentionné par deux participants (P02 et P06), est *son utilité lors de la réalisation de l'initiative*. L'utilité du modèle logique lors de la phase de planification a été mise de l'avant précédemment, mais il semble qu'il soit moins pertinent lors de la phase de réalisation. Les propos de P02 vont dans ce sens puisqu'il mentionne « Nous on a fait le modèle logique, mais on ne l'a pas tant utilisé. C'est une idée globale, on sait sur papier ça ressemble à quoi, mais après ça tu n'iras pas voir par exemple quelles étaient tes cibles d'intervention » (DG.405).

Le troisième élément à améliorer du modèle logique est *son utilité à court terme*. Préalablement, le modèle logique a été présenté comme étant utile à long terme en tant qu'aide-mémoire. P06 et P07 croient qu'il est toutefois moins utile pour une seule activité réalisée dans un cours laps de temps. Selon P07, « ... pour notre stage, c'était assez court, donc on s'en est servi au début, mais on ne trouvait pas ça utile nécessairement là pour une seule activité » (DG.419).

Pour résumer les propos des étudiants, le modèle logique est pertinent pour planifier une initiative en ÉS et afin d'agir comme aide-mémoire dans une planification annuelle, mais ne l'est pas nécessairement pour une activité ponctuelle à court terme et dans la phase de réalisation de l'initiative. Malgré quelques indicateurs du modèle logique qui semblent pertinents, tels que les dimensions de l'apprentissage et les facteurs clés, d'autres semblent poser certains problèmes aux participants en termes d'utilité, soit les objectifs spécifiques et l'activité et la durée, et en termes de compréhension à savoir la dimension affective et les effets attendus. Les étudiants ont proposé certaines pistes de solution afin d'améliorer le modèle logique en soi, telles qu'ajouter un document complémentaire pour plus de précision, mais ils en ont aussi proposé en lien avec la façon de présenter le modèle logique dans la formation initiale. Ces pistes de solution seront présentées au point 2.5.2 du présent chapitre.

2.4 Facilitants et barrières rencontrés par les participants

Cette partie présente les résultats permettant de répondre au cinquième objectif de recherche qui vise à analyser les facilitants et les barrières rencontrés par les participants dans la mise en œuvre de leur initiative en ÉS en milieu scolaire. Ces résultats proviennent principalement de l'analyse des entrevues post-projet et sont complétés par l'analyse des propos recueillis lors de la discussion de groupe. Les principaux facilitants rencontrés par les étudiants seront d'abord présentés et seront ensuite complétés avec les barrières mentionnées par ces derniers.

2.4.1 *Facilitants rencontrés par les étudiants*

Cette sous-section présente les principaux facilitants recueillis en ordre décroissant en fonction du nombre de participants les ayant nommés et en prenant bien soin de distinguer les ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Les quatre premiers facilitants présentés ont tous été nommés uniquement par des participants ayant réalisé leur stage de formation pratique au niveau primaire. Tout d'abord, les données recueillies montrent que la *PEA* est un facilitant qui ressort à l'ordre d'enseignement primaire (P02, P04 et P06). À ce sujet, P06 mentionne « Bien... nos enseignants associés. C'est sûr qu'ils répondaient à nos questions et quand ils voyaient qu'on n'était pas sur une bonne piste, ils nous remettaient dans la bonne piste » (EP.403). Selon ces trois mêmes participants (P02, P04 et P06), les *parents* constituent également un facilitant important. En effet, P02 mentionne que « ... les parents qui sont venus aussi, bien c'est sûr qu'ils ont facilité notre projet parce qu'on aurait probablement dû y aller à pied ou trouver une autre façon d'y aller s'il n'y avait pas eu de parents » (EP.428). Il en va de même pour la *direction* (P02, P04 et P06) qui facilite la mise en œuvre d'initiative en ÉS en milieu scolaire. Comme le mentionne P04, « Donc le directeur m'a outillé pour que le projet ne soit pas juste fait dans le cadre d'un cours, mais pour voir comment on peut garder cette bonne idée-là et s'assurer qu'elle revienne chaque année » (EP.327). Finalement, P04 et P06 ont mentionné que les *autres enseignants* pouvaient également être un facilitant au niveau primaire.

Les facilitants identifiés précédemment peuvent être réunis sous un même terme, soit *la qualité des relations établies avec les partenaires*. En effet, le niveau de collaboration avec les partenaires semble être le principal facilitant à la mise en

œuvre d'une initiative en ÉS en milieu scolaire. Les propos recueillis lors de la discussion de groupe vont d'ailleurs en ce sens puisque plusieurs participants, autant de l'ordre d'enseignement primaire (P02, P06 et P09) que secondaire (P08), en ont fait état. Voici une partie des propos de P06 lors de cette conversation qui parle de l'importance d'avoir une bonne collaboration avec ses partenaires :

On a la fin du projet en tête, mais on n'a pas le chemin pour s'y rendre. Je pense que d'avoir des bons partenaires c'est nécessaire parce qu'il faut se faire montrer le chemin la première fois. On sait à peu près où est-ce qu'on s'en va, mais les étapes qu'il faut faire on les fait une après l'autre avec les yeux quasiment fermés. Donc moi je pense que les partenaires c'est ça qui a été nécessaire pour nous dire « Oups, je pense que tu as oublié cette étape-là, retourne faire ça » (DG.17).

P07 et P08 ajoutent toutefois que le niveau de collaboration avec les partenaires peut être à double tranchant puisqu'ils ont eux-mêmes vécu des expériences négatives au secondaire par rapport à leur relation de partenariat avec leur PEA. P08 mentionne que « ... oui il me laissait carte blanche, mais en même temps je voyais qu'il me mettait beaucoup de restrictions parce qu'il ne voulait pas que ça influence le reste de son année » (DG.51). La qualité des relations établies avec les partenaires semble être un facteur d'influence majeur dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS.

Le dynamisme de l'école, c'est-à-dire le niveau d'engagement des membres de l'équipe-école et le nombre de projets mis sur pied, est un autre facilitant identifié par trois participants, dont deux de l'ordre d'enseignement primaire (P04 et P06) et un du secondaire (P03). Pour expliquer le succès de son initiative, P04 mentionne « Bien j'avais vraiment une belle école au niveau du dynamisme et de l'implication » (EP.293). Le dynamisme de l'école a aussi été nommé par P08 lors de la discussion de groupe comme étant un facilitant à la mise en œuvre d'initiatives en ÉS au

secondaire. Lors de cette discussion, P08 mentionne « Bien moi ce que je dirais c'est que c'est vraiment plaisant de voir que vous aviez nommé ce facteur-là parce que c'est vrai que tout part des valeurs de l'école » (DG.258).

Les trois facilitateurs qui suivent ont été mis de l'avant lors de la discussion de groupe seulement. Tout d'abord, quatre participants, soit deux à l'ordre d'enseignement primaire (P02 et P09) et deux à l'ordre d'enseignement secondaire (P03 et P08), ont mentionné que le fait de *choisir ses groupes* pouvait faciliter la mise en œuvre de leur initiative. À ce sujet, P08 mentionne « Je ne sais pas si je peux rentrer ça dans les facilitateurs, mais choisir ses groupes... C'est sûr qu'il y a certains jeunes qu'on a plus le goût de leur en apporter parce qu'ils nous en redonnent plus » (DG.79). Malgré qu'il soit en accord avec cet énoncé, P09 se questionne sur le fait que « ... en même temps, est-ce que c'est eux qui ont besoin du projet? Moi je ne suis pas si sûr que ça » (DG.149).

Trois participants, soit un de l'ordre d'enseignement primaire (P06) et deux du secondaire (P07 et P08), ont nommé l'*ordre d'enseignement primaire* comme étant plus propice à la mise en œuvre d'initiatives en ÉS. En effet, P07 mentionne :

C'est ça la différence avec le primaire, t'es une personne, tu n'es pas dix professeurs. Donc quand tu veux faire quelque chose, tu n'as pas besoin d'argumenter avec les autres professeurs d'ÉPS, tu es tout seul dans tes choses, tu convaincs un peu les titulaires, la direction qui veut presque tout le temps et le tour est joué. Je pense que c'est un peu plus simple vu que c'est une petite PME tandis que le secondaire c'est une grosse entreprise qui roule et ils n'ont pas trop le temps de niaiser avec des stagiaires qui sont là juste huit semaines (DG.144).

Finalement, deux participants de l'ordre d'enseignement secondaire ont mentionné *l'accessibilité aux plateaux et au matériel* comme étant un facilitateur (P03

et P08). Selon P08, « L’accessibilité aux plateaux et la disponibilité du matériel c’est un bon facilitant parce que tu peux faire des projets plus gros à l’intérieur de l’école » (DG.107). P07, étant également à l’ordre d’enseignement secondaire, était le seul à avoir mentionné ce facilitant lors de son entrevue post-projet.

En résumé, les résultats obtenus indiquent que les participants ont rencontré plusieurs facilitateurs lors de la mise en œuvre de leur initiative en ÉS, les principaux étant : 1) la qualité des relations établies avec les partenaires; 2) le dynamisme de l’école; 3) le fait de choisir ses groupes et 4) l’ordre d’enseignement primaire, notamment au niveau de la proximité des acteurs pédagogiques impliqués auprès des élèves.

2.4.2 *Barrières rencontrées par les étudiants*

Cette sous-section présente les principales barrières énoncées par les participants de la même façon que les facilitateurs, soit en ordre décroissant en fonction du nombre de participants les ayant nommés et en prenant bien soin de distinguer les ordres d’enseignement primaire et secondaire.

Au total, six participants ont identifié le *manque de temps* comme barrière lors des entrevues post-projet, soit quatre de l’ordre d’enseignement primaire (P02, P04, P05 et P06) et deux du secondaire (P01 et P03). Plus précisément, P01 mentionne « En fait là si je fais un résumé de tout ça là, je n’ai pas fait ce que j’avais planifié parce que je n’avais pas le temps » (EP.603). En général, les participants manquaient de temps dans une journée d’enseignement typique pour bien planifier et organiser leur initiative dans leur milieu scolaire respectif et trouvaient que le stage passait

beaucoup trop rapidement et qu'ils n'avaient donc pas le temps de faire tout ce qu'ils avaient planifié.

La *charge de travail élevée en stage* est la seconde barrière mentionnée par trois participants, dont deux étaient en stage au primaire (P02 et P05) et un au secondaire (P01). À ce sujet, P05 mentionne « Je voulais vraiment faire mon projet, mais avec les cours à planifier, l'enseignement et les tâches que ma PEA me demandait avant certaines dates c'était impossible » (EP.355). En général, ces trois participants trouvaient que l'accumulation de la tâche d'enseignant à temps complet et des travaux demandés dans le cadre des cours *EPS 219 – Implantation de l'ÉS en milieu scolaire* et *EPS213 – Stage III en ÉPS* résultait en une charge de travail élevée qui nuisait à la mise en œuvre de leur initiative.

Le *niveau d'écoute des élèves* est une autre barrière rencontrée par trois participants, dont deux étaient au primaire (P02 et P05) et un au secondaire (P03). En effet, certains élèves ne semblaient pas réceptifs à ce qui leur était proposé dans les initiatives en ÉS. À ce propos, P02 mentionne

Les élèves aussi, par exemple, je dirais. Il y a un bout on se questionnait par rapport à la réalisation de notre projet. Est-ce qu'on le complète ou non? Parce que... ça ne marchait pas dans le défi des classes. Les cours, le défi des classes, ça n'avaient pas d'allure on avait de la misère à faire passer notre message tellement que ça n'écoutait pas (EP.385).

P02 et P06, tous deux au niveau primaire, ont identifié leur *manque d'expérience* par rapport aux différentes étapes à suivre dans l'élaboration d'initiatives en ÉS comme une barrière importante. P06 mentionne en effet que « À toutes les fois tu as des ajustements à faire parce que quand tu commences tu ne sais pas vraiment ce qui s'en vient, c'est quoi les étapes que tu vas avoir à faire après »

(EP.350). Lors de la discussion de groupe, P03 et P08, tous deux au niveau secondaire, en ajoutent en parlant de cette barrière. P03 mentionne entre autres « On sous-estime souvent le projet et c'est justement à cause d'un manque d'expérience » (DG.332).

Les deux dernières barrières identifiées par les participants lors des entrevues post-projet, soit la *faible participation des parents* et la *lourdeur de l'organisation de l'initiative* ont toutes deux été mentionnées par P02 et P06 qui étaient en stage au primaire.

La discussion de groupe a permis de mettre en lumière deux autres barrières identifiées par les participants. La première, venant en contraste avec l'ordre d'enseignement primaire identifié comme étant un facilitant, cible l'*ordre d'enseignement secondaire* qui a été nommé par cinq participants, soit deux de l'ordre d'enseignement primaire (P02 et P06) et trois du secondaire (P03, P07 et P08). À ce sujet, P07 mentionne que :

Le secondaire ce n'est pas la même clientèle aussi, c'est une clientèle adolescente, ce n'est pas nécessairement des gens qui vont avoir du gros fun tout le temps et qui veulent participer. Je pense que ça donne parfois une mauvaise énergie aux enseignants et si tu ne vas pas contre la vague des élèves démotivés, bien tu le deviens aussi, tu deviens comme ton milieu et ça fait que ça s'envenime un peu (DG.207).

La deuxième barrière issue de la discussion de groupe vient de P09, un participant à l'ordre d'enseignement primaire, qui a identifié le fait de devoir *soutenir d'autres enseignants* comme une barrière. Malgré que P09 soit le seul à l'avoir nommée, cet énoncé illustre bien un défi qui attend les futurs enseignants d'ÉPS :

C'est ça que je trouve un peu fâchant dans le projet d'implantation en ÉS, c'est que pour aller chercher d'autres personnes, il fallait que tu fasses le travail de l'éducateur physique deux fois. Une fois il fallait que tu l'enseignes à tes élèves, puis l'autre fois fallait que tu l'enseignes à des adultes qui ont tous un baccalauréat, qui ont des connaissances, qui sont intelligents et qui savent que c'est important bouger, mais qui ne le font pas (DG.192).

En résumé, les résultats obtenus indiquent que les participants ont rencontré plusieurs barrières lors de la mise en œuvre de leur initiative en ÉS, les principales étant 1) le manque de temps; 2) la charge de travail élevée en stage; 3) le manque d'expérience; 4) le niveau d'écoute des élèves et 5) l'ordre d'enseignement secondaire, notamment le niveau d'intérêt des élèves pour les activités proposées en ÉS.

2.5 Formation initiale en ÉS à la FEPS

Cette partie permet de répondre aux deux objectifs de recherche en lien avec la formation initiale en ÉS. Lors de la discussion de groupe, les participants ont été questionnés sur les éléments pertinents de la formation initiale en ÉS qu'ils ont vécue à la FEPS ainsi que sur les pistes de solution pour l'améliorer. Les éléments pertinents mentionnés par les participants seront d'abord présentés pour ensuite compléter avec les pistes de solution proposées.

2.5.1 Éléments pertinents des unités de formation initiale en ÉS

Les données recueillies permettent de répondre au sixième objectif qui vise à analyser les éléments pertinents de la formation initiale actuelle en ÉS énoncés par les

étudiants en formation pratique à la suite de leur expérience. Les principaux résultats obtenus seront présentés en fonction des trois axes de formation en ÉS de Jourdan (2010), soit celui centré sur l'acquisition, celui centré sur la démarche et celui centré sur l'analyse. Toutefois, certains résultats seront plutôt associés à la manière de présenter le modèle logique aux étudiants dans la formation initiale ou à la catégorie « autre » puisqu'ils ne correspondent à aucun des trois axes de formation de Jourdan. Débutons avec les principaux éléments pertinents en lien avec l'axe de formation centré sur les acquisitions.

2.5.1.1 *Axe centré sur les acquisitions*

Deux participants (P08 et P09) ont nommé un élément relié au développement de savoirs théoriques, soit l'*acquisition de connaissances relatives à l'ÉS*. Comme présenté au point 2.1 du quatrième chapitre, les étudiants au BEÉPS à la FEPS ont plusieurs cours permettant l'acquisition de savoirs reliés à la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*. Le cours *EPS 218 – Éducation à la santé en milieu scolaire* vise l'acquisition de connaissances en ÉS et c'est ce que P09 a trouvé pertinent de ce cours, notamment tout ce qui était en lien avec les partenaires potentiels. Lorsque questionné sur les éléments pertinents de sa formation initiale en ÉS, P09 mentionne que « ... si on revient sur le cours d'éducation à la santé, c'est un cours qui est vraiment essentiel au niveau des connaissances et qui a été apprécié de tous » (DG.1083). De son côté, P08 mentionne que les connaissances transmises dans le cours *EPS 320 - Compétences disciplinaires en ÉPS* sont essentielles puisque le chargé de cours « ... parlait de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* et je trouvais que c'était du radotage, mais après ça j'y repense et ça m'arrive de retourner voir les diapositives du cours et c'est vrai qu'il y a du matériel là-dedans qui était utile » (DG.1059).

2.5.1.2 Axe centré sur la démarche

Quatre participants (P02, P06, P08 et P09) ont mentionné que la formation initiale en ÉS leur permettait de *mobiliser les connaissances acquises dans la pratique*. Selon P02, cet aspect de sa formation lui a permis d'être plus confiant d'enseigner la gestion du stress en milieu scolaire :

Dans notre cours de gestion du stress ce qui était vraiment pertinent c'est qu'on a fait du concret. L'enseignant nous en a fait faire, on est allé au dojo, on a vécu des séances de relaxation, on en a fait vivre nous-mêmes. On savait donc déjà comment se comporter en tant qu'enseignant quand tu enseignes la gestion du stress et moi j'ai trouvé ça excellent (DG.1066).

Selon P09, la quantité d'initiatives liées à l'alimentation et à la gestion du stress reflète bien l'impact positif qu'a eu cet aspect pratique dans les cours didactiques *EPS 209 – Gestion du stress* et *EPS 224 – Alimentation en milieu scolaire*. Tel qu'il le mentionne, « ... je pense qu'alimentation et gestion du stress, il y en a eu beaucoup parce que c'est quelque chose qu'on a eu dans notre formation et qu'on était outillé à enseigner, donc c'était plus facile de faire un projet là-dessus » (DG.981). P09 parle du grand nombre d'initiatives reliées à la gestion du stress puisque lui, P05 et P08 ciblaient ce sujet dans leur initiative respective, ce qui donnait un total de trois participants sur sept dans la discussion de groupe qui avaient fait une initiative reliée à la gestion du stress.

2.5.1.3 Axe centré sur l'analyse

Un élément pertinent de la formation initiale en ÉS à la FEPS reliés aux savoirs professionnels a été nommé par quatre participants (P02, P06, P07 et P09). Ces derniers mentionnent que la formation permet d'instaurer une *relation entre la*

théorie et la réalité pratique. Tel que le mentionne P09, le cours *EPS 219 - Implantation de l'ÉS en milieu scolaire* est particulièrement pertinent à cet égard puisqu'il fait directement le lien entre les savoirs acquis à l'université et la réalité pratique en milieu de stage :

Si je reviens un peu sur l'ensemble des cours qu'on a eus, je pense que quelque chose qui a été très gagnant dans notre formation en ÉS c'est le cours d'implantation, le projet qu'on faisait au début où l'on devait faire une récapitulation de tout ce qu'on avait vu en ÉS depuis le début du baccalauréat et comment, dans notre vision, on pouvait aller chercher tous ces éléments-là et les interrelier ensembles dans notre initiative. Je pense que c'était un travail qui était vraiment intéressant pour justement nous faire penser à comment on voit l'ÉS et de quelles façons on peut l'implanter en milieu scolaire (DG.1161).

Les propos de P09 montrent que le cours EPS 219 favorise la mise en commun de l'ensemble des savoirs théoriques et didactiques acquis au cours de la formation afin de voir de quelle façon ils peuvent être utilisés dans la réalité pratique. Le cours EPS 219 semble donc favoriser l'acquisition de savoirs professionnels. Selon P06, un cours permettant de faire le pont entre la théorie et la pratique est indispensable :

Je ne sais pas si on réalise à quel point le cours d'implantation qu'on vient juste de faire est important dans notre cheminement pour enseigner la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*, mais moi je trouve que c'est immanquable de ne pas faire un projet en ÉS. Oui ça a été difficile pour pas mal tout le monde, mais c'est immanquable de faire ça. Tu n'as pas le choix de te faire lancer de même, en huit semaines d'implanter quelque chose même si ce ne sera pas refait dans ton école, tu n'as pas le choix d'en faire pendant tes stages parce que sinon après ça, si tu ne l'as jamais essayé, tu n'auras pas envie de l'essayer. Là on a déjà fait quelque chose, on a été lancé dans le bain (DG.1169).

À la suite de ces commentaires, les participants ont été questionnés sur le fait que le cours EPS 219 n'était peut-être pas assez concret en fonction des données recueillies lors des entrevues initiales. P06 répond alors :

Moi je ne vois pas comment il pourrait être plus concret, on est allé le faire concrètement dans notre stage. Est-ce que le but c'est que tu sois prêt à le faire avant ton stage 3 ou à la fin de tes études? Parce que moi je pense qu'à la fin de mon baccalauréat, avec ce que je viens de faire là, je suis beaucoup plus prêt à le faire. Moi je ne trouve pas ça si important que ça d'être déjà prêt à en faire un avant d'en avoir fait un... Il faut qu'ils nous donnent les outils, mais ça ne peut pas être plus concret qu'aller nous mettre dans le bain et l'essayer. Là on va sortir de nos quatre ans d'université, avec ce qu'on vient de faire là, déjà beaucoup plus outillés. Il n'y a pas une seule personne d'après moi qui après son stage ne se sent pas beaucoup plus prête à faire une initiative en ÉS qu'avant son stage (DG.1370).

Les propos de P06 ont été supportés par des interventions verbales de trois autres participants (P02, P08 et P09). À la suite de l'analyse de ces résultats, il semble que le cours EPS 219 réponde bien aux besoins des étudiants d'établir une relation entre la théorie et la réalité pratique, ce qui favorise le développement des savoirs professionnels.

2.5.1.4 *Modèle logique*

L'unique élément pertinent de la formation initiale en ÉS relié au modèle logique est mentionné par P07 qui trouve très aidant le fait que les enseignants *utilisent des exemples parfaits* pour présenter le modèle logique. Tel qu'il le mentionne, « Moi je pense que je me suis fié aussi à l'exemple parce que des fois c'est plus parlant, un exemple parfait d'un modèle logique » (DG.809). Il pouvait donc s'inspirer de cet exemple afin de construire son propre modèle logique et ainsi s'assurer qu'il soit adéquat.

2.5.1.5 Autres

Trois participants ont nommé le seul élément pertinent appartenant à cette catégorie (P02, P06 et P09). Selon ces derniers, ce que la formation initiale en ÉS à la FEPS a fait de bien est de *modifier positivement leurs représentations de l'ÉS* :

Bien personnellement je pense qu'ils nous ont bien implanté l'idée que c'était vraiment important là. Moi je suis arrivé ici et j'étais comme... Je sais bien parler devant un groupe, je connais le sport tout ça, mais je pense qu'ils ont fait un bon travail avec les cours de faire réaliser qu'il n'y a pas juste ça, que la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* est importante. Moi au début je ne la connaissais pas, je ne la considérais pas nécessairement importante non plus, mais je pense que dans la formation, ils ont fait un bon travail et je pense que c'est ancré un peu dans tout le monde. On est peut-être même frustré de ça, que dans les écoles ça ne se passe pas comme il faudrait. Mais tu vois que l'idée est implantée, ils nous ont bien implanté l'idée que c'était important (P03, DG.1048)

Moi je trouve que ma vision de mon rôle de futur éducateur physique a changé, notamment par rapport à l'éducation à la santé. À la fin de ma première année, j'avais une certaine vision. À la fin de ma deuxième année, j'en avais une autre et à la fin de ma troisième une autre. À la fin de ma quatrième année, je vais assurément en avoir une autre différente et c'est le cheminement des cours qui fait ça (P09, DG.1071)

Moi je pense que ce qui est bien réussi dans notre parcours universitaire c'est de nous donner le goût d'essayer des choses par rapport à la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*. Je pense que ce qu'ils réussissent bien, c'est d'aller chercher des personnes comme moi qui sont arrivées à la 1^{ère} année du baccalauréat en ne sachant pas l'importance de cette compétence (P06, DG.1118).

À la vue des propos tenus par les étudiants lors de la discussion de groupe, les éléments pertinents de la formation initiale en ÉS à la FEPS semblent cibler principalement les cours spécifiques à la compétence *Adopter un mode de vie sain et*

actif et l'influence réelle qu'à la formation sur les représentations de l'ÉS des étudiants. En effet, presque tous les cours prévus dans les unités de formation initiale en ÉS ont été reconnus comme importants par les participants afin 1) d'acquérir des connaissances relatives à l'ÉS; 2) de mobiliser ces connaissances dans la pratique et 3) d'établir une relation entre la théorie et la réalité pratique.

2.5.2 Pistes de solutions proposées par les étudiants

Les données recueillies permettent de répondre au septième objectif de recherche qui vise à analyser les pistes de solution proposées par les étudiants en formation pratique afin d'améliorer la qualité de la formation initiale actuelle en ÉS à la FEPS. Les principales pistes de solution proposées par les participants sont présentées dans les mêmes catégories que la partie précédente, mis à part qu'aucun énoncé ne cible directement l'axe de formation centré sur l'analyse.

2.5.2.1 Axe centré sur les acquisitions

La piste de solution concernant les savoirs théoriques est proposée par P07 qui mentionne « Je pense qu'on aurait besoin de se faire dire comment évaluer la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*, d'avoir des idées pour l'évaluer parce que moi personnellement je pensais que l'ÉS c'était juste pour le plaisir » (DG.1549). Il semble donc qu'il serait pertinent *d'offrir plus de connaissances aux futurs enseignants d'ÉPS reliées à l'évaluation en ÉS*. Cette idée est soutenue par plusieurs participants qui mentionnent ne pas savoir comment évaluer cette compétence (P05, P06 et P08) et qu'elle est difficile à évaluer dans la réalité pratique (P06, P08 et P09) :

Je trouve ça difficile d'avoir des idées concrètes de comment on peut l'évaluer et c'est tellement... Comment l'évaluer pour vrai...

tu ne veux pas non plus faire un diagnostic de la personne... Tu n'évalues pas sa santé, tu évalues comment la personne est capable de se prendre en main... Mais quelque part, les élèves du primaire, par exemple en alimentation, tout vient des parents. Donc, comment évaluer ça? (P08, DG.1520)

2.5.2.2 *Axe centré sur la démarche*

La piste de solution ciblant le développement de savoirs didactiques est proposée par cinq participants (P02, P06, P07, P08 et P09). Cette piste de solution propose *d'avoir des cours didactiques spécifiques à l'ÉS*. La première idée proposée par P08 est d'avoir des cours d'un crédit sur des sujets spécifiques comme le sommeil, l'hypersexualisation ou le tabac :

Je revois mes élèves dans mon stage qui seraient attirés par un sujet comme l'hypersexualisation parce que ça les touche. Moi je trouve que ça aurait vraiment un impact d'avoir des petits cours didactiques de 15 h, admettons un crédit, sur un sujet précis en ÉS. Ce serait bien et ça nous apporterait un meilleur bagage parce que là on est un peu gêné d'apporter certains sujets en classe (DG.1319).

La deuxième idée proposée est d'avoir un cours de trois crédits spécifique aux didactiques en ÉS. Chaque semaine, un sujet serait donc enseigné d'un point de vue principalement pratique. À ce sujet, P06 mentionne :

C'est que t'as envie d'expérimenter un peu tout pour avoir des bases sur différents sujets. Donc, moi je pense qu'au lieu d'une didactique de 15 h, ça pourrait être un cours sur la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* que chaque semaine tu fais un petit 4 h sur un sujet différent. Admettons aujourd'hui ça va être l'hypersexualisation, la semaine prochaine le tabac et ainsi de suite (DG.1337).

Cette piste de solution a été suivie de plusieurs discussions animées dans lesquelles les participants tentaient de trouver la meilleure façon d'exploiter cette avenue. Il semble donc que ce soit une piste de solution importante à leurs yeux.

2.5.2.3 *Modèle logique*

Les participants ont proposé plusieurs pistes de solution afin d'améliorer la façon de présenter le modèle logique aux étudiants. La première piste proposée par quatre participants (P06, P07, P08 et P09) est de *bâtir des projets virtuels en classe* à partir du modèle logique afin que les étudiants se l'approprient. Tel que le mentionne P09, « Ce serait bien d'en monter un dans la classe, de le faire en grand groupe. Le professeur enseigne et présente une problématique fictive d'une école. Donc là on en aurait déjà fait un avant de faire le nôtre » (DG.831). Ces participants croient que cela les préparerait à mieux planifier leur propre initiative durant leur stage en formation pratique.

Trois participants (P02, P06 et P07) ont proposé une autre piste de solution qui est d'*utiliser des exemples concrets* provenant de vraies écoles ou d'étudiants des années passées. En effet, ils croient que cela rendrait le processus d'utilisation du modèle logique plus significatif. À ce sujet, P02 croit que :

Ils pourraient justement prendre les modèles qu'on a faits et les montrer aux futurs étudiants afin qu'ils voient « regardez dans cette école-là ce qu'ils ont fait pour leur projet, les problèmes qu'ils ont rencontrés, comment ils ont bâti leur modèle logique ». Ça donnerait du concret parce qu'en ce moment t'es assis en classe en deuxième année et tu ne comprends pas trop (DG.837).

Les autres principales pistes de solution proposées par des participants sont : 1) d'utiliser plus efficacement la semaine de familiarisation pour identifier les besoins réels du milieu de stage (P03 et P09); 2) d'utiliser un canevas du modèle logique avec des descriptions claires de chaque indicateur (P07 et P09) et 3) d'expliquer clairement la vraie fonction du modèle logique dès la première année (P06 et P09) puisque comme le mentionne P09, « En ce moment on est sept étudiants de 3^e année puis tantôt on essayait de trouver la raison d'être du modèle logique et on avait de la misère à mettre le doigt dessus, ce n'était pas clair » (DG.905).

2.5.2.4 Autres

La piste de solution proposée par P07 et P08 est de *créer une plate-forme de partage* pour les étudiants afin qu'ils puissent échanger leurs documents, mais aussi pour que les professeurs y déposent du matériel pertinent qui ne disparaîtra pas à la fin du baccalauréat. En effet, P07 croit que « ... ça prend une sorte de plate-forme globale. Sur une telle plate-forme, tu peux retrouver les dépliants sur les partenaires potentiels, des liens utiles et nos situations d'apprentissage et d'évaluation » (DG.1089).

Les pistes de solution proposées par les participants ciblent principalement quatre aspects, soit : 1) d'apprendre à bien évaluer la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*; 2) d'ajouter des cours didactiques spécifiques à l'ÉS; 3) de présenter plus adéquatement le modèle logique et 4) de créer une plate-forme de partage des différents types de savoir pour les étudiants.

SIXIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

La présente étude visait à analyser l'expérience d'étudiants de 3^e année au BEÉPS dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS lors d'un stage de formation pratique. Ce chapitre a pour but d'interpréter les résultats obtenus au regard de la littérature scientifique. Il est structuré en fonction des principales thématiques abordées par la présente recherche. En ce sens, l'interprétation des résultats obtenus porte sur : 1) les représentations de l'ÉS des étudiants; 2) les initiatives en ÉS mises en œuvre par les étudiants et 3) la formation initiale en ÉS à la FEPS.

1. REPRÉSENTATIONS DE L'ÉS DES ÉTUDIANTS

Dans ses résultats de recherche, Turcotte (2006) propose quatre conceptions émergentes des enseignants en ÉS. En comparant ces conceptions aux quatre représentations obtenues dans la présente étude, il est possible d'observer certaines similitudes. En effet, la troisième conception proposée par Turcotte (2006) a comme postulat de départ l'utilisation de savoir-faire et de savoirs théoriques et vise à responsabiliser l'élève par rapport à ses comportements relatifs à sa santé. Cette conception se rapproche de la quatrième représentation soulevée dans la présente étude qui regroupe un seul participant et propose une vision de l'ÉS également axée sur la responsabilisation de l'élève. Dans cette représentation de l'ÉS, l'enseignant a recours à différentes formules pédagogiques, telles que des capsules santé et des jeux thématiques, afin : 1) de favoriser l'acquisition de savoir-faire et de savoirs théoriques par l'élève; 2) de lui offrir des tâches responsabilisantes et 3) d'influencer son environnement social.

Les deux premières conceptions émergentes des enseignants en ÉS de Turcotte (2006) suggèrent un postulat de départ centré seulement sur le développement de savoir-faire, ce qui ne correspond à aucune des quatre représentations identifiées dans la présente étude. Par contre, la vision médicale de l'ÉS qui définit la première représentation identifiée dans cette étude correspond aux pratiques pédagogiques traditionnelles soulevées dans la littérature (Michaud, 2002; Trudel, 2011). En effet, les deux participants regroupés dans cette représentation voient un enseignement de l'ÉS centré sur des activités théoriques favorisant la transmission de connaissances en lien avec les saines habitudes de vie et dans lesquelles les élèves doivent écouter l'enseignant et participer aux activités proposées.

La vision sociale de l'ÉS qui définit la deuxième représentation identifiée dans la présente étude rejoint bien la dimension sociale proposée par Turcotte et collaborateurs (2007a), mais ne correspond à aucune conception présente dans la littérature actuelle. Cette représentation, regroupant deux participants, suggère que l'enseignant utilise une grande diversité de formules pédagogiques, telles que des projets interdisciplinaires afin d'influencer l'environnement social de l'élève. S'agirait-il d'une nouvelle vision de l'enseignement de l'ÉS en milieu scolaire où la dimension sociale occupe une place prépondérante?

Les similitudes observées entre les conceptions de Turcotte (2006) et les représentations de cette étude, notamment au niveau de l'utilisation de savoirs théoriques et de savoir-faire afin d'enseigner l'ÉS et de l'accent mis sur la responsabilisation des élèves, peuvent être expliquées par le fait que l'outil de travail des enseignants, soit les programmes de formation de l'école québécoise, propose ces deux types de savoir afin d'aborder la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*. Ils privilégient également de placer les élèves au centre de leur réussite, de « les aider à acquérir des ressources qui leur permettront de prendre en charge leur

santé et de demeurer actifs toute leur vie » (MELS, 2006a, p. 266). Ces deux aspects se rapprochent de la définition de l'ÉS axée sur la gestion appropriative de sa santé par l'élève, définition sur laquelle une grande importance est mise lors de la formation initiale des étudiants au BEÉPS à la FEPS, ce qui peut influencer la représentation qu'ont ces derniers de l'ÉS et offrir certaines similitudes avec les conceptions d'enseignants œuvrant déjà en milieu scolaire. Les différences observées entre ces mêmes conceptions et représentations sont principalement au niveau de l'utilisation de savoir-faire au détriment de savoirs théoriques afin d'enseigner l'ÉS. Ces différences peuvent en partie être expliquées par le fait que les enseignants participant à l'étude de Turcotte (2006) intégraient l'ÉS en éducation physique, ce qui suggère l'utilisation de pratiques pédagogiques empruntées directement à cette discipline et davantage centrées sur le développement de savoir-faire. Dans le cadre de la présente étude, les participants intégraient l'ÉS à partir d'une initiative bien distincte. Cela peut expliquer l'importance accordée à la transmission de savoirs théoriques dans leur représentation de l'ÉS, mais également le fait qu'aucun d'eux n'ait suggéré une vision de l'ÉS centrée uniquement sur le développement de savoir-faire.

Selon Perez-Roux (2011), les représentations d'un enseignant influencent ses décisions et ses actions. Les résultats obtenus corroborent en partie ces propos puisqu'au total, 47 des 60 perceptions qu'avaient les sept participants de quatre composantes de leur représentation de l'ÉS pouvant être analysées se sont bel et bien reflétées dans leur modèle logique. Ces quatre composantes présentées dans le tableau 4 sont : 1) la définition de l'ÉS; 2) l'enseignement de l'ÉS en éducation physique; 3) le rôle de l'élève en ÉS et 4) les partenaires potentiels en ÉS. Par exemple, P03 a planifié une initiative dont certaines activités permettaient d'enseigner des notions de santé aux élèves à partir de capsules santé à l'intérieur desquelles le rôle des élèves était seulement d'écouter l'enseignant. Il a également établi un partenariat avec d'autres enseignants et avec la direction afin d'avoir du

temps disponible en classe et d'obtenir des collations santé à distribuer aux élèves. Par contre, certaines de ses perceptions n'ont pas été respectées puisqu'il n'a pas établi de partenariat avec les parents et les élèves n'ont pas eu à créer des activités ni à aider l'enseignant dans l'organisation de ces dernières. Dans cette étude, quatre participants ont planifié une initiative qui correspondait généralement bien à leur représentation de l'ÉS. À l'opposé, trois participants ont planifié une initiative qui ne concordait pas véritablement à leur représentation de l'ÉS. En effet, P01, qui était associée à la quatrième représentation privilégiant une vision de l'ÉS axée sur la responsabilisation, et P05, qui était associé à la deuxième représentation privilégiant une vision sociale de l'ÉS, ont plutôt planifié des initiatives correspondant à la première représentation de l'ÉS privilégiant une vision médicale axée sur le changement de comportement. Dans son cas, P04, qui était également associé à la deuxième représentation privilégiant une vision sociale de l'ÉS, a plutôt planifié une initiative correspondant à la quatrième représentation privilégiant une vision de l'ÉS responsabilisante et se rapprochant de la tendance axée sur la gestion appropriative de sa santé par l'élève. Ce décalage entre les représentations de l'ÉS et les actions des participants est également soulevé par Blais (2004), Michaud (2002) et Turcotte (2006) dans leurs travaux auprès d'enseignants en ÉPS. Selon ces auteurs, ce décalage peut être causé par : 1) le faible sentiment de compétence des enseignants d'ÉPS à enseigner l'ÉS; 2) la perméabilité des représentations qu'entretiennent les enseignants et 3) les obstacles rencontrés, tels que l'empiètement du temps d'enseignement en ÉS sur celui de l'ÉP, les programmes de formation imprécis, le manque de ressources matérielles, le manque de temps d'enseignement et le manque de partenariat.

La présente étude permet également de confirmer que les premières versions des initiatives planifiées par les étudiants se rapprochaient davantage de la définition de l'ÉS axée vers la gestion appropriative de sa santé par l'élève que les dernières versions. Les éléments associés à une gestion appropriative de sa santé sont

remplacés au profit d'éléments se rapprochant d'un changement de comportement lorsque l'étudiant adapte son initiative en ÉS. Cela suggère que l'étudiant voulant mettre en œuvre des actions ayant pour objectif la responsabilisation de l'élève rencontrera probablement un plus grand nombre d'obstacles identifiés dans le paragraphe précédent (Blais, 2004; Michaud, 2002; Turcotte, 2006) et que cela peut l'amener à éliminer certains éléments de son initiative liés à cet objectif.

2. INITIATIVES MISES EN ŒUVRE EN ÉS PAR LES PARTICIPANTS

La partie qui suit permet d'analyser les résultats liés aux initiatives en ÉS mises en œuvre par les participants. Plus précisément, l'ordre établi dans cette partie permet d'analyser les résultats en lien avec : 1) la planification et la mise en œuvre des initiatives en ÉS des participants; 2) les éléments pertinents et à améliorer du modèle logique et 3) les barrières et les facilitateurs rencontrés par les participants.

Trois études effectuées au Québec au niveau primaire montrent que les enseignants d'ÉPS accordent une grande importance : 1) à l'acquisition de connaissances; 2) au développement de savoir-faire et 3) que leurs pratiques sont axées vers le changement de comportement au lieu de responsabiliser l'élève vis-à-vis sa santé (Blais, 2004; Michaud, 2002; Turcotte, 2006). Dans la présente étude, les résultats relatifs à l'utilisation du modèle logique montrent que l'acquisition de connaissances occupe également une place importante dans les initiatives en ÉS mises en œuvre par les participants. En effet, toutes les activités planifiées par les participants ciblaient la dimension cognitive afin de favoriser l'acquisition de connaissances et la prise de décision chez l'élève.

D'autre part, les résultats obtenus sur le développement de savoir-faire en ÉS indiquent que les étudiants semblent accorder moins d'importance à cet aspect comparativement à ce qui est soulevé dans la littérature (Cogérino et al., 1998; Michaud, 2002; Turcotte, 2006). Au total, seulement deux activités sur dix ont ciblé la dimension motrice et le développement d'habiletés s'y rattachant. Ces résultats ne correspondent également pas à ceux d'autres auteurs qui suggèrent que les objets de savoir privilégiés par les enseignants d'ÉPS touchent principalement la dimension motrice (Alfrey et al., 2012; Tinning, 2004; Turcotte et al., 2007a). Il est aussi important de noter que la dimension sociale était sollicitée dans deux activités sur dix tandis que la dimension affective ne l'était pas du tout. Dans son étude réalisée auprès de deux éducateurs physiques, Loizon (2011) observe que ces derniers ciblaient ce qu'il appelle la dimension psychosociale. Malgré son nom, cette dimension touchée par le respect du corps, la maîtrise de soi et de ses émotions et par certaines compétences relatives à l'écoute et au travail en groupe se rapproche plutôt de la dimension affective présente dans cette étude que de la dimension sociale. Les deux éducateurs physiques observés dans l'étude de Trudel (2011) ciblaient également la dimension affective, notamment en permettant aux élèves de faire des choix et de prendre des initiatives. Ces deux éducateurs physiques enseignaient toutefois dans un programme Santé globale et avaient donc du temps alloué spécifiquement pour l'enseignement de l'ÉS, ce qui leur permettait peut-être de cibler davantage cette dimension. Selon Haerens et collaborateurs (2011), la plupart des éducateurs physiques favorisent toutefois des initiatives en ÉS touchant les dimensions motrice et cognitive tandis que la dimension affective est souvent perçue comme une simple résultante des deux autres et est donc rarement sollicitée de façon directe. Il semble donc que, malgré des unités de formation initiale en ÉS et l'utilisation d'un modèle logique mettant l'accent sur l'importance de mettre en œuvre des initiatives en ÉS reposant sur la complémentarité entre les dimensions cognitive, motrice, sociale et affective, les participants privilégient tout de même la dimension cognitive au détriment des autres dimensions. Cela peut s'expliquer par le fait que la dimension cognitive est la porte d'entrée aux autres dimensions puisque « l'acquisition de

connaissances est un préalable à la mise en application favorisant un changement de comportement » (Turcotte et al., 2007a, p. 73), mais également qu'elle se déploie à travers des activités souvent plus simples à réaliser. En plus des barrières rencontrées dans la réalité pratique, telles que le manque de temps et la charge de travail élevée, cela explique peut-être en partie pourquoi les participants, ne réalisant qu'une seule initiative dans le cadre de leur stage de formation pratique, ont principalement ciblé la dimension cognitive.

Les résultats de la présente étude indiquent également que les étudiants utilisent adéquatement le modèle logique lorsqu'ils planifient leur initiative en ÉS, c'est-à-dire que l'information relative à chaque indicateur est généralement bien indiquée et cohérente. Cela suggère que les unités de formation initiale en ÉS à la FEPS permettent aux étudiants de s'approprier adéquatement le modèle logique. Leur initiative subit toutefois plusieurs modifications entre la première version planifiée en classe et la version finale mise en œuvre dans leur milieu scolaire. Ces modifications apportées aux initiatives correspondent bien à ce qui est écrit dans la littérature, à savoir que le modèle logique change au fur et à mesure que le programme mis en place évolue et se modifie et qu'il s'agit donc d'un travail continu (ASPE, 2004). À l'instar de l'utilisation du modèle logique pour la planification, celle pour la réalisation de l'initiative s'est également bien exécutée puisque la majorité des indicateurs planifiés dans les modèles concordaient avec les activités réalisées. Toutefois, la difficulté des participants à bien utiliser deux indicateurs du modèle logique, à savoir les effets attendus et les moyens de vérification planifiés, suggère une problématique liée à l'évaluation des apprentissages. Cette problématique est également soulevée dans les travaux de Maney et collaborateurs (2000) et de Michaud (2002) qui mentionnent que les enseignants d'ÉPS ne sont pas confiants d'enseigner l'ÉS, notamment en ce qui a trait aux modalités d'évaluation des apprentissages.

Les participants mentionnent plusieurs éléments pertinents du modèle logique afin de mettre en œuvre une initiative en ÉS. L'un de ceux-ci est son utilité lors de la phase de planification puisqu'il permet à l'étudiant d'organiser ses idées, ce que soutiennent également l'ASPE (2004) et Champagne et collaborateurs (2009b) lorsqu'il est question de la planification d'une initiative en promotion de la santé. Les résultats de la présente étude révèlent également que le modèle logique est un excellent aide-mémoire, qu'il permet à un collègue de travail de mettre en œuvre sensiblement la même initiative dans son milieu scolaire et qu'il facilite la présentation d'un projet à une direction d'école. Ce dernier élément pertinent apparaît également dans la littérature. En effet, l'ASPE (2004) et Champagne et collaborateurs (2009b) considèrent le modèle logique comme un excellent outil de communication puisqu'il est plus efficace d'utiliser un modèle schématique pour présenter une initiative qu'un document de plusieurs pages qui risque d'être redondant.

Certains éléments à améliorer du modèle logique ont aussi été recueillis auprès des participants. Selon eux, les effets attendus sont le principal indicateur du modèle logique qui nécessiterait certaines précisions. Une piste de réflexion proposée est de planifier des effets attendus qui sont observables et/ou mesurables afin de réellement évaluer les élèves par rapport à la compétence *Adopter une mode de vie sain et actif*. De plus, les étudiants devraient planifier les effets attendus en utilisant les objets de savoir proposés dans les programmes de formation de l'école québécoise au lieu d'en inventer de nouveaux. Il serait également intéressant qu'ils construisent au moins un moyen d'évaluation formel, soit : 1) des questionnaires; 2) des listes de vérification; 3) des devoirs actifs; et 4) des grilles d'analyse, entre autres. En effet, cet indicateur est trop souvent délaissé lorsque les moyens d'évaluation utilisés sont uniquement informels, tels qu'une discussion de groupe par exemple.

La problématique liée à l'évaluation en ÉS, qui fait également partie des besoins de formation continue énoncés par plusieurs enseignants d'ÉPS (Turcotte et al., 2011), peut en partie être expliquée par une inutilisation des documents ministériels par les étudiants. Ces documents proposent des objets de savoir à développer selon le cycle d'apprentissage des élèves et des critères d'évaluation pour évaluer leur progression. Cette inutilisation amène les étudiants à identifier des effets attendus non opérationnels et des moyens d'évaluation trop souvent informels. Dans leurs travaux, Maney et ses collaborateurs (2000) font mention de l'importance pour les futurs enseignants d'ÉPS de bien comprendre les documents ministériels durant leur formation initiale afin de pouvoir les utiliser correctement dans leur future profession. Michaud (2002) et Turcotte (2006) suggèrent toutefois que les enseignants d'ÉPS considèrent peu les programmes de formation de l'école québécoise, ce qui correspond à la réalité décrite dans la présente étude à savoir qu'un seul des sept participants s'est inspiré de ces programmes. Cela peut s'expliquer par une mauvaise compréhension ou acceptation des contenus liés à l'évaluation des apprentissages dans les programmes de formation ou aux nombreuses modifications des consignes provenant du MELS en regard des pratiques évaluatives. Lors de la discussion de groupe, P08 mentionne toutefois la pertinence des connaissances acquises dans le cours *EPS 320 – Compétences disciplinaires en ÉPS* axé principalement sur les documents du MELS. Alors, est-il possible que les étudiants connaissent les documents ministériels, mais ne sachent pas comment les utiliser dans l'exercice de leur fonction lorsqu'il est question d'évaluer les apprentissages des élèves? Accordent-ils de l'importance à ces documents lorsqu'ils planifient des situations d'évaluation?

Lors de la mise en œuvre de leur initiative, les participants ont rencontré certaines barrières, mais également certains facilitants. Les deux principales barrières mentionnées par les participants sont : 1) le manque de temps pour l'enseignement de l'ÉS, barrière également soulevée dans les travaux de Michaud (2002) lorsqu'elle

identifie les obstacles à l'intégration de l'ÉS en éducation physique et 2) la charge de travail élevée causée par les travaux à remettre en stage, la tâche d'enseignant à temps complet et les cours à planifier. Les deux principaux facilitateurs mentionnés sont : 1) le dynamisme du milieu scolaire dans lequel l'initiative se déploie ainsi que 2) la qualité des relations établies avec les partenaires appuyant la mise en œuvre de l'initiative. La qualité des relations établies avec les partenaires semble être un facilitant à l'ordre d'enseignement primaire (Bizzoni-Prévieux, 2011). Par contre, deux participants à l'ordre d'enseignement secondaire ont mentionné que le fait d'établir un partenariat avec différents acteurs pouvant les appuyer dans leur initiative était une tâche ardue. Cette difficulté d'établir une collaboration avec d'autres acteurs pédagogiques est également soulevée par Michaud (2002), mais elle identifie cet obstacle autant au niveau de l'enseignement primaire que secondaire. Au-delà de la difficulté à établir des relations collaboratives adéquates, les participants s'entendaient pour dire que le milieu d'enseignement primaire est plus propice à l'enseignement de l'ÉS que le milieu d'enseignement secondaire, notamment à cause de la proximité des différents acteurs pédagogiques. Les propos recueillis dans cette étude auprès des participants en stage de formation pratique au secondaire indiquent que leur PEA, mais également la grande majorité des enseignants du département d'ÉPS, accordait une certaine importance à l'ÉS, mais que cette importance se traduisait majoritairement par des activités liées à la dimension motrice.

3. FORMATION INITIALE EN ÉS À LA FEPS

Les résultats obtenus dans cette étude montrent que les unités de formation initiale en ÉS à la FEPS permettent à l'étudiant de développer différents types de savoirs à l'intérieur des trois axes de formation proposés par Jourdan (2010) et d'entamer un processus réflexif dans l'action, sur l'action et rétrospectif à l'action (Altet, 2004; Boudreau, 2012; Jourdan, 2010; Paquay, 2005; Perrenoud, 1993; Schön,

1983). Au total, cinq participants sur sept ont mentionné des éléments pertinents liés à l'acquisition de savoirs correspondant à chacun des axes lors de la discussion de groupe. L'ajout du cours *EPS 219 - Implantation de l'ÉS en milieu scolaire* semble particulièrement pertinent puisqu'il permet de répondre à la difficulté éprouvée par des stagiaires à faire le pont entre les savoirs théoriques appris durant leur formation initiale en ÉS et la réalité pratique lorsqu'ils amorcent leur carrière (Vamos, 2007). Les propos de trois participants lors de la discussion de groupe suggèrent également que la stratégie de formation initiale en ÉS mise en place à la FEPS permet d'influencer positivement les représentations qu'ont les étudiants de ce volet d'enseignement. La formation initiale devient alors réellement un levier à un enseignement de qualité en ÉS puisqu'elle incite les futurs enseignants d'ÉPS à y accorder une place plus importante tout en leur permettant d'être mieux préparés aux diverses problématiques qu'ils rencontreront en milieu scolaire (Perez-Roux, 2011).

Selon plusieurs auteurs, la formation initiale doit également permettre le développement du sentiment de compétence des futurs enseignants d'ÉPS en leur offrant les connaissances et les habiletés nécessaires afin d'avoir les capacités requises pour inclure réellement l'ÉS dans leur planification et l'enseigner aux élèves de façon adéquate (Cogérino, 1999; Hausman et Burt Ruzek, 1995; Jourdan et al., 2008; Plouffe, 2011; Tinning, 2004; Wolny, 2010). En fonction des résultats obtenus dans cette étude, il semble que la formation initiale en ÉS à la FEPS permette bien de développer les capacités des étudiants à intervenir et à planifier des initiatives en ÉS. En effet, l'utilisation adéquate du modèle logique par les étudiants et les ajustements apportés à leur planification tout au long de leur stage de formation pratique suggèrent qu'ils sont en mesure de non seulement utiliser les savoirs acquis lors de leur formation initiale afin de planifier une initiative en ÉS, mais également de s'adapter face aux barrières rencontrées et aux spécificités de leur milieu scolaire. Tel que le mentionne P06, « On va terminer notre formation et on va être beaucoup plus

outillés qu'on l'était au départ. On va être davantage prêts à enseigner l'ÉS qu'on pouvait l'être au début » (DG.1375).

La stratégie de formation initiale en ÉS mise en place à la FEPS semble donc pertinente pour les futurs enseignants d'ÉPS. Toutefois, puisque l'ÉS est un volet d'enseignement relativement récent en ÉPS, il est important de continuer à ajuster les unités de formations initiales proposées afin de s'assurer de répondre à certaines problématiques identifiées par les participants, à savoir : 1) la difficulté de procéder à l'évaluation des apprentissages en ÉS; 2) l'inutilisation des programmes de formation de l'école québécoise et 3) la capacité des étudiants à enseigner des objets de savoir variés en ÉS. Les futurs enseignants d'ÉPS seront ainsi prêts à faire face aux différentes problématiques qui pourraient survenir à court et à moyen terme (Plouffe, 2011). C'est pourquoi certaines pistes de solution mentionnées par les participants ont été analysées afin de proposer trois pistes de réflexion visant à améliorer la qualité de la formation initiale en ÉS à la FEPS.

La première piste de réflexion proposée, scindée en trois différentes idées, concerne l'évaluation en ÉPS. Tout d'abord, le cours *EPS 320 – Compétences disciplinaires en ÉPS* devrait permettre aux étudiants de savoir comment utiliser adéquatement les programmes de formation de l'école québécoise afin d'évaluer les apprentissages des élèves. Actuellement, les étudiants connaissent les programmes de formation, mais il semble planer un certain mystère sur la bonne manière d'utiliser les différents éléments qui les composent, ce qui résulte en une inutilisation de ces derniers. Cela rejoint ce qui est dit dans les travaux de Turcotte (2010) à savoir qu'il est intéressant de comprendre les programmes de formation, mais qu'il est surtout important de se les approprier. Par la suite, il serait pertinent de créer un cours de trois crédits spécifique à l'évaluation en ÉPS afin de favoriser le développement d'habiletés dans ce domaine. En effet, il y a trop peu d'emphasis mise sur l'évaluation

des apprentissages en ÉPS dans la formation initiale des futurs enseignants, en particulier pour ce qui est de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*. Pour compléter, il serait intéressant que les étudiants en formation initiale aient à évaluer des collègues dans tous leurs cours didactiques afin qu'ils aient une idée, à travers une expérience d'enseignement simulée, des conditions préalables à une bonne évaluation en ÉPS.

La deuxième piste de réflexion proposée concerne l'ajout d'un cours didactique de trois crédits spécifique à l'ÉS. Cette piste rejoint ce qui est proposé par les participants à l'étude, mais également par Jourdan (2010) lorsqu'il parle de l'importance d'un axe de formation centré sur la démarche. En effet, il serait intéressant d'ajouter un cours permettant aux étudiants d'acquérir des savoirs didactiques sur différents sujets liés à la santé des élèves autres que sur l'alimentation, la gestion du stress et le conditionnement physique. De plus, ce cours devrait aborder des sujets qui permettraient aux futurs enseignants de cibler des objets de savoir proposés dans les programmes de formation de l'école québécoise tels que le sommeil, la consommation excessive de matériel multimédia et les effets de diverses substances sur la performance et l'entraînement, entre autres (MELS, 2007a). Cette piste est intéressante puisque la majorité des initiatives mises en place dans la présente étude ciblaient des objets de savoir vus dans les cours didactiques en ÉS proposés à la FEPS puisque les participants étaient davantage en mesure d'aborder ces derniers. Il est donc possible de croire que la mise en place d'un cours didactique dans lequel les étudiants abordent différents objets de savoir chaque semaine leur permettrait non seulement d'être confiants d'aborder l'ÉS avec leurs élèves, mais également de diversifier leur enseignement.

La troisième piste de réflexion cible l'axe centré sur l'analyse tel que proposé par Jourdan (2010). Les résultats de la présente étude soulignent l'importance de

favoriser l'acquisition de connaissances relatives à l'ÉS dans la formation, mais également celle de favoriser le développement de savoirs professionnels. Il serait donc intéressant, autant pour les cours déjà existants que les nouveaux proposés précédemment comme pistes de réflexion, d'aborder de façon plus importante l'axe centré sur l'analyse afin de favoriser le développement de savoirs professionnels chez les futurs enseignants. Il est permis de croire qu'en faisant vivre des expériences concrètes d'enseignement et d'évaluation en ÉS aux étudiants et en leur donnant l'occasion d'analyser leurs pratiques, ces derniers consolideront et développeront des habiletés qui leur seront utiles tout au long de leur carrière. Les étudiants pourraient également vivre ces expériences auprès d'élèves grâce à une collaboration étroite entre le milieu universitaire et les écoles avoisinantes (Jourdan, 2010; Knop et al., 1997). De cette façon, les apprentissages réalisés seront plus significatifs puisque l'étudiant devra s'adapter à de réelles problématiques qui sont difficiles à reproduire à travers des simulations.

SEPTIÈME CHAPITRE

CONCLUSION

Alors que la plupart des recherches abordent l'ÉS sous l'angle des initiatives spécifiques à la discipline scolaire de l'ÉPS, la présente étude a analysé la mise en œuvre d'initiatives en ÉS dans l'environnement scolaire. Cette analyse montre que :

- 1) le développement et la mise en œuvre de telles initiatives en milieu scolaire semble réaliste, mais qu'il est plus difficile pour les étudiants en formation pratique d'évaluer si les effets attendus des apprentissages sont réellement atteints par les élèves comparativement à des initiatives qui seraient réalisées en ÉPS et 2) l'utilisation d'un modèle logique favorise la mise en place d'initiatives respectant les pratiques attendues en ÉS. Les résultats obtenus permettent également de faire la lumière sur un aspect peu abordé dans la littérature scientifique, à savoir la différence qui existe dans l'inclusion de l'ÉS à l'enseignement primaire et secondaire. Il semble en effet que les caractéristiques propres à l'ordre d'enseignement primaire, notamment la proximité des acteurs pédagogiques dans l'école, favorisent la mise en place d'initiatives en ÉS. L'inclusion de l'ÉS en ÉPS à l'ordre d'enseignement secondaire semble plus difficile. Serait-ce à cause d'une idéologie de l'enseignement de l'ÉPS centrée sur l'apprentissage par le mouvement, d'un manque de collaboration entre les enseignants d'un même département ou du niveau d'intérêt des élèves pour les activités proposées? Il serait pertinent, voire même souhaitable, d'enrichir la littérature scientifique en lien avec cet aspect afin de tenter d'identifier les raisons pouvant expliquer cette difficulté d'inclusion de l'ÉS au secondaire pour pouvoir ensuite offrir des pistes de solution dans le but d'améliorer la situation actuelle.

Cette étude a aussi permis d'aborder l'ÉS sous l'angle de la formation initiale et de renforcer la littérature scientifique sur un sujet auquel peu de travaux se sont

intéressés jusqu'à maintenant (Paakkari et al., 2010). L'utilisation d'une approche multiméthodologique a permis d'exposer les éléments pertinents de la stratégie de formation initiale développée à la FEPS, mais également de proposer des pistes de solution afin de l'améliorer, à savoir : 1) apprendre aux étudiants à bien évaluer la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* et 2) ajouter des cours didactiques spécifiques à l'ÉS, entre autres.

Pour ce qui est des limites de l'étude, il est d'abord important de rappeler que cette étude ne visait pas une généralisation des résultats, notamment à cause du faible nombre de participants, nombre déterminé par le chercheur en fonction de la démarche méthodologique utilisée. La première limite cible l'intérêt des participants pour l'ÉS. En effet, il est possible que les étudiants s'étant portés volontaires pour participer à la recherche entretenaient déjà un intérêt favorable pour l'ÉS. Il se peut alors qu'ils aient accordé une attention plus grande à la planification et à la mise en œuvre de leur initiative en ÉS comparativement à d'autres étudiants qui ont un intérêt moindre pour ce volet d'enseignement. Il serait donc faux de croire que les résultats obtenus s'appliquent à tous les étudiants au BEÉPS, mais les pistes de réflexion relatives à la structure des formations initiales en ÉS peuvent être pertinentes pour les autres universités du Québec qui partagent toutes le même référentiel de compétences professionnelles en enseignement et qui doivent amener les étudiants à s'approprier les mêmes documents ministériels.

La deuxième limite de l'étude concerne un aspect de la démarche méthodologique utilisée. Il aurait été intéressant de planifier un moment de réflexion pour les participants après la réalisation de chaque activité au lieu de n'en avoir qu'une à la toute fin de l'initiative. De cette façon, les participants auraient pu donner plus de détails sur leurs perceptions du niveau de concordance entre leur planification et l'initiative mise en œuvre. Malheureusement, ces derniers n'avaient pas

nécessairement le temps de faire plusieurs entrevues et c'est pour cette raison qu'il n'y en a eu qu'une seule réalisée à la toute fin de l'initiative. Par contre, un journal de bord aurait pu être complété par les participants après chacune de leurs activités afin de susciter ces moments de réflexion tout en respectant les exigences contextuelles.

Enfin, la dernière limite de l'étude concerne la formation en tant qu'interviewer du chercheur. Durant l'analyse des données, le chercheur a en effet réalisé qu'il aurait pu tenter d'aller chercher une plus grande richesse de données lors de certaines entrevues. Cette expérience est toutefois bénéfique puisqu'il aura appris à être davantage à l'écoute des réponses des participants pour les questionner de nouveau en reformulant leurs propos. De cette façon, le chercheur pourra aller au-delà du premier niveau de réponse pour approfondir certains aspects d'une question précise.

Dans des recherches futures, il serait intéressant d'étudier la co-construction d'un modèle logique avec des étudiants dans le cadre d'une recherche-action puisque Casey et Taylor (2004) mentionnent qu'il est important d'élaborer des modèles pédagogiques, mais surtout de le faire en concertation avec les personnes qui s'en serviront. Le chercheur pourrait donc documenter la co-construction d'un modèle logique avec des étudiants de 3^e année inscrits au BEÉPS visant à faciliter la mise en œuvre d'initiatives en ÉS dans le cadre de leur troisième stage de formation pratique. Cette recherche permettrait de développer un modèle logique en ÉS construit à partir d'assises théoriques, mais adapté en fonction des besoins réels des étudiants.

Il serait également pertinent d'étudier l'intégration du modèle logique dans le quotidien d'enseignants d'ÉPS en exercice afin de vérifier son utilité dans la réalité pratique. Est-ce que le modèle est pertinent aux yeux de ces enseignants? Sinon,

quelles sont les modifications à faire pour qu'il le devienne? La réponse à ces questions est importante puisque le modèle logique est un outil présenté aux étudiants en vue de les aider à mettre en œuvre des initiatives en ÉS dans leur future profession. Les résultats d'une telle étude permettraient d'adapter le modèle logique et de le rendre plus pratique et pertinent pour les futurs enseignants ainsi que pour ceux qui enseignent présentement dans les écoles.

Finalement, il serait intéressant d'enrichir la littérature actuelle relative à l'évaluation en ÉS puisque les résultats de la présente étude identifient l'évaluation comme une problématique majeure chez les futurs enseignants tandis que ceux de Turcotte et collaborateurs (2011) suggèrent une problématique semblable chez les enseignants en exercice. Une étude auprès d'enseignants d'ÉPS semble donc requise afin d'approfondir nos connaissances sur le sujet. Est-ce que ces enseignants utilisent adéquatement les documents ministériels afin d'évaluer les élèves? Est-ce leur formation initiale leur a permis d'être en mesure d'évaluer les élèves par rapport à la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*? Comment évaluent-ils les élèves? Quels outils ou quelles stratégies d'évaluation utilisent-ils? Quels sont les principaux obstacles à l'évaluation en ÉS? Une recherche portant sur l'évaluation en ÉS serait plus que pertinente puisqu'il s'agit d'une limite importante dans les initiatives menées en ÉS. Cette limite pourrait s'avérer néfaste pour la reconnaissance professionnelle accordée à cette discipline, mais surtout brimer les élèves puisque l'évaluation permet de réguler les apprentissages scolaires réalisés par ces derniers (Grenier et Beaudoin, 2012).

Les résultats obtenus dans cette étude permettent de se prononcer sur les retombées d'une stratégie de formation initiale en ÉS. Malgré certaines pistes de solution proposées afin de l'améliorer, la formation initiale en ÉS vécue par les étudiants à l'étude leur permet de développer les compétences nécessaires afin de

planifier et de mettre en œuvre des initiatives en ÉS qui aideront les élèves « à acquérir des ressources qui leur permettront de prendre en charge leur santé et de demeurer actifs toute leur vie » (MELS, 2006a, p. 266).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agence de la santé publique de l'Estrie (2004). Guide d'élaboration de modèles logiques de programme. Repéré à http://www.santeestrie.qc.ca/publication_documentation/documents/guide_elaboration_programmes.pdf
- Alfrey, L., Webb, L. et Cale, L. (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise: A figurational analysis. *European Physical Education Review* 2012, 18(3), 361-378.
- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*, 160, 101-110.
- American Association for Health Education (AAHE). (2008). Professional preparation in health education. Repéré à <http://www.aahperd.org/aahe/advocacy/positionStatements/upload/Professional-Preparation-20088.pdf>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. et Wittrock, M. C. (2000). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. N-Y: Pearson, Allyn & Bacon.
- Arboix, F. et Caussidier, C. (2010). Former à l'éducation pour la santé dans la pensée complexe : un atout dans la formation des enseignants? Dans D. Berger et C. Simar (dir.), *Éducation à la santé dans et hors l'école : recherches et formations* (édition octobre 2010, p. 427-437). Paris, France : édition des actes du colloque de 2010.
- Baba-Moussa, A. R. et Nache, C. M. (2010). La relation théorie-pratique dans la formation des enseignants d'éducation physique et sportive. Approche comparative chez les étudiants de l'INJEPS de Porto-Novo (Benin) et l'IUFM de Caen (France). *Civilisation et Sport*, 11(4), 299-310.
- Barry, M., Allegrante, J., Lamarre, M., Auld, M. et Taub, A. (2009). The Galway Consensus Conference: international collaboration on the development of core competencies for health promotion and health education. *Global Health Promotion*, 16(2), 5-11.
- Bartholomew, L. K., Parcel, G. S., Kok, G., Gottlieb, N. H. et Fernandez, M. E. (2011) *Planning Health Promotion Programs: An Intervention Mapping Approach* (3e éd.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Birch, D. A., Duplaga, C., Seabert, D. M. et Wilbur, K. M. (2001). What Do Master Teachers Consider Important in Professional Preparation for School Health Education? *Journal of School Health*, 71(8) 56-60.
- Bizzoni-Prévieux, C. (2011). *Les partenariats en éducation à la santé à l'école primaire : analyse comparée entre le Québec et la France* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Blais, M. (2004). *La dynamique de l'intervention en éducation à la santé au primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. N-Y: David McKay Co Inc.
- Boudreau, P. (2012). «Oublie ce que tu viens d'apprendre à la faculté. C'est ici que tu vas apprendre à enseigner». Dans G. Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens, *Identité professionnelle en éducation physique : Parcours des stagiaires et enseignants novices* (p. 99-115). Belgique : Cripedis.
- Carlson, J., Kimpton, A., Oswald, L. et Puglisi, L. (2007). University/Schools Partnerships in Teacher Education Programs. *Physical and Health Education*, 73(2), 6-11.
- Casey, C. E. et Taylor, A. W. (2004). Teacher Education Research in Physical Education. *Avante*, 10(2), 24-31.
- Champagne, F., Brousselle, A., Contandriopoulos, A.-P et Hartz, Z. (2009a). L'analyse logique. Dans. A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz (dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (p. 117-126). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Champagne, F., Brousselle, A., Hartz, Z. et Contandriopoulos, A.-P. (2009b). Modéliser les interventions. Dans. A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz (dir.) *L'évaluation : concepts et méthodes* (p. 57-70). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cogérino, G. (1999). *Apprendre à gérer sa vie physique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Cogérino, G., Marzin, P. et Méchin, N. (1998). Prévention, santé, pratiques et représentation chez les enseignants d'éducation physique et sportive et des sciences de la vie et de la terre. *Recherche et formation*, 28, 9-28.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Crête, J. (2009). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 285-308). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Denzin, N. K. (1988). Triangulation in educational research. Dans J.-P. Keeves (dir.), *Educational research, methodology, and measurement, an international handbook* (p. 318-323). N-Y: Pergamon press.
- Ennis, C. (1994). Knowledge and Beliefs Underlying Curricular expertise. *Quest*, 46(2), 164-175.
- Ferry, G. (2003). *Le trajet de formation*. Paris, France : Dunod.
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière.
- Frauenknecht, M. (2003). The Need for Effective Professional of School-Based Health Educators. *ERIC Digest*, 1-7.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Geoffrion, P. (2009). *Le groupe de discussion*. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 391-414). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gilbert, W. D. et Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of teaching in physical education*, 21, 16-34.
- Grenier, J. (2009). L'éducation à la santé dans les programmes scolaires québécois. *Formation et profession*, 16(2), 15-19.
- Grenier, J. et Beaudoin, C. (2012). Perceptions et attentes d'élèves du primaire en regard de l'évaluation en éducation physique et à la santé. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(3), 165-198.
- Guével, M.-R. et Jourdan, D. (2009). Assessment of a national network: the case of the French teacher training colleges' health education network. *Health education research*, 24(3), 430-441.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. et De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3), 321-338.
- Hall, T. J. et Smith, M. A. (2006). Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know About Teacher Cognitive Processes. *Quest*, 58(4), 424-442.
- Hamblett, M. (1994). Health Education Training for Teachers. *Health Education*, 5, 29-33.
- Harvey, G. (2010). Pour une approche globale à la santé en milieu scolaire. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour une éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 49-64). Québec, Québec : Les presses de l'Université du Québec.

- Hausman, A. et Burt Ruzek, S. (1995). Implementation of comprehensive school health education in elementary schools: focus on teacher concerns. *The Journal of School Health*, 65(3), 81-86.
- Hrairi, S. (2007). Comment les enseignants tunisiens du primaire conçoivent-ils la santé? *Revue Éducation et Santé* (226), 7-9.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM). (2001). *Éducation pour la santé des jeunes : démarches et méthodes*. Paris, France : Éditions INSERM.
- Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ). (2009). *Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois : cohérence avec les meilleures pratiques selon l'approche École en santé*. Repéré à http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/958_RapAnaPPIntEES.pdf
- Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ). (2012). *Évaluation d'un modèle de développement professionnel visant à renforcer les capacités d'absorption des écoles au regard de l'approche École en santé*. Repéré à http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1598_EvalModeleDevProfRenforCa pAbsorpEcolesApproEcoleSante.pdf
- Jourdan, D. (2005). Éducation à la santé à l'école : le temps de l'action. *Santé publique*. 17(4), 649-652.
- Jourdan, D. (2010). *Éducation à la santé : Quelle formation pour les enseignants?* Saint-Denis, France : Inpes.
- Jourdan, D., Samdal, O., Diagne, F. et Carvalho, G. (2008). The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level. *Promotion and Education*, 15(3), 36-38.
- Knop, N., LeMaster, K., Norris, M., Raudensky, J. et Tannehill, D. (1997). What we have learned through collaboration: a summary report from a National Teacher Education Conference. *Physical Educator*, 54(4), 170-180.
- Krueger, R. A. et Casey, M. A. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide For Applied Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Lachance, B., Pageau, M. et Roy, S. (2006). *Investir pour l'avenir : Plan d'action gouvernemental de promotion des saines habitudes de vie et de prévention des problèmes reliés au poids 2006-2012*. Repéré à <http://www.saineshabitudesdevie.gouv.qc.ca/extranet/pag/index.php?accueil>
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 311-336). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lèbe, R.-M. (2010). L'éducation à la santé et l'école québécoise. Perspectives historiques. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour une éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 5-21). Québec, Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Lebeaume, J. (2006). « Les sciences et la technologie au collège. La question récurrente de leur unification ou de leur différenciation ». Dans. A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p.97-117). Québec, Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Le Cren, F., Grenier, J., Harvey, G., Kalinova, E. et Magny, J. (2006). Éducation à la santé en éducation physique dans le curriculum des universités au Québec. *Poster présenté dans le cadre de la 8ième biennale de l'éducation et de la formation*. Lyon.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Loizon, D. (2011). Éducation Physique et Éducation à la Santé : Quels Savoirs Communs ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 27-42.
- Malinowska, J. (2010). Health Education in the Teacher Training Perspective - The Areas of Changes. *Human Movement*, 11(1), 71-80.
- Maney, D. W., Monthley, H. L. et Carner, J. (2000). Preservice Teachers' Attitudes Toward Teaching Health Education. *American Journal of Health Studies*, 16(4), 185-192.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation et le système des pratiques professionnelles de l'enseignement du primaire. Lille : Acte du Congrès international AECS.
- Martin, C. et Arcand, L. (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mérini, C., Bizzoni-Prévieux, C. et Jourdan, D. (2007). Role of dynamic collective of work in health education at school: Colloque Contested Qualities of Educational research. Belgique, p. 19-22.
- Mérini, C., Jourdan, D., Victor, P., Berger, D. et de Peretti, C. (2004). *Guide ressource pour une éducation à la santé à l'école élémentaire*. Rennes, France : Éditions ENSP.

- Mérini, C. et Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 42(2), 43-65.
- Michaud, V. (2002). *L'inclusion de l'éducation à la santé dans les programmes d'éducation physique du primaire et du secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2013). Indices de défavorisation par école - 2012-2013. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/references/statistiques/Indices_par_CS2013p.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007b). *Pour un virage santé à l'école. Politique-cadre pour une saine alimentation et un mode de vie physiquement actif*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère de la santé et des services sociaux. (2003). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morin, P., Demers, K. et Grand'Maison, S. (2012). Enquête sur l'offre alimentaire et d'activité physique dans les écoles du Québec. Repéré à http://www.usherbrooke.ca/feps/fileadmin/sites/feps/Personnel/archives_Professeures_et_professeurs/Morin_pascale/PMorin_et_coll._Offre_ALI_APS_et_politique-cadre.pdf
- Myers-Clark, S. S. et Christopher, S. E. (2001). Effectiveness of a Health Course at Influencing Preservice Teachers' Attitudes Toward Teaching Health. *Journal of School Health*, 71(9), 462-466.
- Norimatsu, H. et Pigem, N. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris, France : Armand Colin.

- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (1986). Charte d' Ottawa pour la promotion de la santé, une Conférence internationale pour la promotion de la santé, vers une nouvelle santé publique. Ottawa, Canada, 17-21 novembre 1986.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2010). Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé. Repéré à http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf.
- Paakkari, L., Tynjälä, P. et Kannas, L. (2010). Student teachers' ways of experiencing the teaching of health education. *Studies in Higher Education*, 35(8), 905-920.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante »? De l'utopie à la réalité! *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Peterson, F. L., Cooper, R. J. et Laird, J. M. (2001). Enhancing teacher health literacy in school health promotion: A vision for the new millenium. *Journal of School Health*, 71(4), 138-144.
- Plouffe, G. (2011). *Évaluation formative d'un projet-pilote de formation initiale des enseignants et enseignantes en éducation à la santé dans une perspective collaborative* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Québec : gaëtan morin éditeur.
- Richard, P. (2009). *La place du sport et de l'activité physique dans l'éducation des couventines, des collégiens et des collégiennes à Trois-Rivières entre 1900 et 1980*. Québec : Les éditions du Septentrion.
- Rivard, M.-C. et Turcotte, S. (2013). The School Health Approach in Quebec: Perceptions of Students' Parents. *Journal of Studies in Education*, 3(3), 1-20.
- Perez-Roux, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'ÉPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, 1(63), 75-88.
- Perez-Roux, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'ÉPS entre appartenance et singularité*. Paris, France : Éditions EP&S.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 199-226). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 415-444). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-362). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-148). Québec, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. N-Y: Basic Books.
- Seymour, A. (2004). Focus Groups: An Important Tool for Strategic Planning. Repéré à http://www.justicesolutions.org/art_pub_focus_groups.pdf
- Simar, C. et Jourdan, D. (2010). Education et santé à l'école : étude de l'impact d'un dispositif de formation et d'accompagnement sur l'implication des enseignants dans une démarche de promotion de la santé. *Recherches et Education*, (3), 141-172.
- Simar, C. et Jourdan, D. (2011). Analyse de l'activité d'enseignants du primaire en éducation à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 7-26.
- Sobral, F., Faro, A. et Edginton, C. R. (2008). Technology and Physical Education Teacher Preparation: A Summary And Prospectus For Future Research. *Asian Journal Of Exercise & Sports Science*, 5(1), 9-16.
- Speller, V., Byrne, J., Dewhirst, S., Almond, P., Mohebati, L., Norman, M., Polack, S. et al. (2010). Developing trainee school teachers' expertise as health promoters. *Health Education*, 110(6), 490-507.
- St-Leger, L. (2004). What's the place of school in promoting health? Are we too optimistic? *Health Promotion International*. 19(4). 405-408.
- Summerfield, L. M. (2001). Preparing classroom teachers for developing health instruction. Repéré à <http://www.ericdigests.org/2002-3/health.htm>
- Tinning, R. (2004). Rethinking the preparation of HPE teachers: ruminations on knowledge, identity, and ways of thinking. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(3), 241-253.
- Tomprowski, P. D., Lambourne, K. et Okuruma, M. S. (2011). Physical activity interventions and children's mental function: An introduction and overview. *Prev Med.*, 52(Suppl. 1), 1-15.
- Trudel, C. (2011). *Analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du secondaire dans la mise en œuvre de l'approche Santé globale* (mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(2), 131-152.
- Turcotte, S. (2006). *L'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique : analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Turcotte, S. (2010). Problématisation : l'éducation à la santé et l'éducation physique. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour une éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 25-48). Québec, Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Turcotte, S., Gaudreau, L. et Otis, J. (2007a). Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique. *Staps*, 3(77), 63-78.
- Turcotte, S., Gaudreau, L., Otis, J. et Desbiens, J.-F. (2010). Les pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire en éducation à la santé. Dans C. Isabelle, L. Sauvé et M. Noël-Gaudreault (dir.), *Éducation à la santé* (3^e éd., Vol. 36, p. 717-738). Montréal, Québec : Revue des sciences de l'éducation.
- Turcotte, S., Grenier, J., Rivard, M. C., Beaudoin, C., Roy, M. et Goyette, R. (2011). Besoins de formation continue d'éducateurs physiques et à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 79-96.
- Turcotte, S., Otis, J. et Gaudreau, L. (2007b). Les objets d'enseignement-apprentissage : éléments d'illustration de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique. *Staps*, 1(75), 115-129.
- Union Internationale de Promotion de la santé et d'Éducation pour la Santé (UIPES). (2008). *Vers des écoles promotrices de santé : lignes directrices pour la promotion de la santé à l'école*. Repéré à http://www.iuhpe.org/uploaded/Publications/Books_Reports/HPS_GuidelinesII_2009_French.pdf
- Vamos, S. (2007). Experiences of beginning health educators and changes in their high school students' health behaviors and attitudes. *Health Education & Behavior*, 34(2), 376-89.
- Vamos, S. et Zhou, M. (2009). Using Focus Group Research to Assess Health Education Needs of Pre-service and In-service Teachers. *American Journal of Health Education*, 40(4), 196-206.
- Wolny, B. (2010). A Physical Education Teacher as a part of School Health Education. *Human Movement*, 11(1), 81-88.
- Wood, D. N. (1996). Preservice teachers' perceived need for training in health education. *Education*, 116(4), 483-489.

- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Young, I. (2005). La promotion de la santé à l'école : une perspective historique. *Promotion of Education*, 12, 184-190.

ANNEXES

ANNEXE A – LES 12 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

LES 12 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES (MEQ, 2001)



ANNEXE B – LES OBJETS DE SAVOIR EN ÉS

LES OBJETS DE SAVOIR EN ÉS

Objets de savoir de la compétence <i>Adopter un mode de vie sain et actif</i> dans les programmes de formation des écoles québécoises du :	
<i>Primaire (MELS, 2006)</i>	<i>Secondaire (MELS, 2007a)</i>
<p style="text-align: center;"><u>Savoirs essentiels</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Bienfaits de la pratique régulière d'activités physiques; 2) Déterminants de la condition physique; 3) Pratique sécuritaire d'activités physiques; 4) Relaxation; 5) Gestion du stress; 6) Hygiène corporelle associée à l'activité physique; 7) Effets de la sédentarité; 8) Structure et fonctionnement du corps. 	<p style="text-align: center;"><u>Savoirs</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Structure et fonctionnement du corps humain; 2) Croissance du corps; 3) Bienfaits psychologiques associés à un mode de vie actif; 4) Bienfaits physiques associés à un mode de vie actif; 5) Règles liées aux activités physiques; 6) Déterminants de la condition physique; 7) Alimentation; 8) Sommeil; 9) Prévention et gestion du stress; 10) Effets de diverses substances sur la performance et l'entraînement; 11) Consommation excessive de matériel multimédia.
	<p style="text-align: center;"><u>Savoir-faire</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Pratique régulière d'activités physiques; 2) Pratique sécuritaire d'activités physiques; 3) Pratique de techniques de relaxation.
	<p style="text-align: center;"><u>Savoir-être</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Esprit sportif; 2) Aide et entraide; 3) Acceptation des différences; 4) Sens des responsabilités; 5) Persévérance dans l'adoption d'un mode de vie sain et actif.

ANNEXE C – TABLE DE SPÉCIFICATION DES MÉTHODES DE CUEILLETTE
DE DONNÉES

**TABLE DE SPÉCIFICATION DES MÉTHODES DE CUEILLETTE DE
DONNÉES**

Items	Analyse documentaire	Entrevue initiale	Observation directe	Entrevue post- projet	Discussion de groupe
1. Informations sociodémographiques sur l'étudiant en formation pratique					
1.1 Sexe		X			
1.2 Âge		X			
1.3 Habitudes de vie		X			
1.3.1 Pratique d'activité physique		X			
1.3.2 Habitudes alimentaires		X			
1.3.3 Stress et comportements nocifs pour la santé		X			
1.3.4 Passé sportif		X			
2. Conceptions de l'étudiant sur l'ÉS en éducation physique					
2.1 Importance de la santé et de l'ÉS pour l'étudiant		X			
2.2 Intégration de l'ÉS en éducation physique		X			
2.3 Rôle de l'enseignant d'ÉPS en ÉS		X			
2.4 Conception de la façon dont devrait se faire l'adoption de saines habitudes de vie par les élèves		X			
2.5 Rôle de l'élève dans les initiatives en ÉS		X			
2.6 Importance du partenariat dans les initiatives en ÉS		X			
2.7 Expériences passées en ÉS		X			
2.8 Autres qualifications en EP ou en ÉS		X			
3. Informations relatives aux élèves et à l'école					
3.1 Niveau socioéconomique de l'école	X	X			
3.2 Nombre d'élèves dans l'école	X	X			
3.3 Importance de l'ÉS dans l'école		X			

Items	Analyse documentaire	Entrevue initiale	Observation directe	Entrevue post-projet	Discussion de groupe
3.4 Initiatives proposées dans l'école touchant l'ÉS		X			
4. Le niveau de connaissance actuel de l'étudiant					
4.1 Indicateurs du modèle logique		X			
4.2 Objets de savoir en ÉS		X			
5. Présence des indicateurs du modèle logique					
5.1 Raison d'être de l'initiative	X	X	X	X	
5.2 Objectifs généraux de l'activité	X	X	X	X	
5.3 Projets	X	X	X	X	
5.4 Activités et durée	X	X	X	X	
5.5 Objectifs spécifiques	X	X	X	X	
5.6 Dimensions de l'apprentissage	X	X	X	X	
5.6.1 Motrice	X	X	X	X	
5.6.2 Cognitive	X	X	X	X	
5.6.3 Sociale	X	X	X	X	
5.6.4 Affective	X	X	X	X	
5.7 Facteurs clés	X	X	X	X	
5.7.1 Individuel	X	X	X	X	
5.7.2 Environnemental	X	X	X	X	
5.8 Cibles d'intervention	X	X	X	X	
5.9 Partenaires	X	X	X	X	
5.10 Effets attendus	X	X	X	X	
5.11 Temps de l'année	X	X	X	X	
5.12 Moyens d'évaluation	X	X	X	X	
6. Réflexions de l'étudiant par rapport aux indicateurs du modèle logique					
6.1 Indicateurs plus difficiles à utiliser dans la mise en œuvre d'une initiative en ÉS					X

Items	Analyse documentaire	Entrevue initiale	Observation directe	Entrevue post-projet	Discussion de groupe
6.2 Indicateurs plus faciles à utiliser dans la mise en œuvre d'une initiative en ÉS					X
6.3 Pertinence des différents indicateurs dans la mise en œuvre d'une initiative en ÉS					X
7. Présence des objets de savoir du programme de formation au secondaire					
7.1 Savoirs					
7.1.1 Structure et fonctionnement du corps humain		X	X	X	
7.1.2 Croissance du corps		X	X	X	
7.1.3 Bienfaits psychologiques associés à un mode de vie actif		X	X	X	
7.1.4 Bienfaits physiques associés à un mode de vie actif		X	X	X	
7.1.5 Règles liées aux activités physiques		X	X	X	
7.1.6 Déterminants de la condition physique		X	X	X	
7.1.7 Alimentation		X	X	X	
7.1.8 Hygiène corporelle		X	X	X	
7.1.9 Sommeil		X	X	X	
7.1.10 Prévention et gestion du stress		X	X	X	
7.1.11 Effets de diverses substances sur la performance et l'entraînement		X	X	X	
7.1.12 Consommation excessive de matériel multimédia		X	X	X	
7.2 Savoir-faire					
7.2.1 Pratique régulière d'activités physiques		X	X	X	
7.2.2 Pratique sécuritaire d'activités physiques		X	X	X	
7.2.3 Pratique de techniques de relaxation		X	X	X	
7.3 Savoir-être					
7.3.1 Esprit sportif		X	X	X	

Items		Analyse documentaire	Entrevue initiale	Observation directe	Entrevue post-projet	Discussion de groupe
7.3.2	Aide et entraide		X	X	X	
7.3.3	Acceptation des différences		X	X	X	
7.3.4	Sens des responsabilités		X	X	X	
7.3.5	Persévérance dans l'adoption d'un mode de vie sain et actif		X	X	X	
8. Présence des objets de savoir du programme de formation au primaire						
8.1 Les savoirs essentiels						
8.1.1	Bienfaits de la pratique régulière d'activités physiques		X	X	X	
8.1.2	Déterminants de la condition physique		X	X	X	
8.1.3	Pratique sécuritaire d'activités physiques		X	X	X	
8.1.4	Relaxation		X	X	X	
8.1.5	Gestion du stress		X	X	X	
8.1.6	Hygiène corporelle associée à l'activité physique		X	X	X	
8.1.7	Effets de la sédentarité		X	X	X	
8.1.8	Structure et fonctionnement du corps		X	X	X	
9. Réflexions de l'étudiant par rapport à la concordance entre le déroulement de son initiative et sa planification					X	
10. Barrières dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS en milieu scolaire					X	X
10.1 Solutions utilisées par les étudiants pour contrer ces barrières						X
11. Facilitants dans la mise en œuvre d'initiatives en ÉS en milieu scolaire					X	X
12. Éléments pertinents dans la formation initiale en ÉS en fonction des trois axes de formation						X
13. Pistes de solution à privilégier pour améliorer la formation initiale en ÉS en fonction des trois axes de formation						X

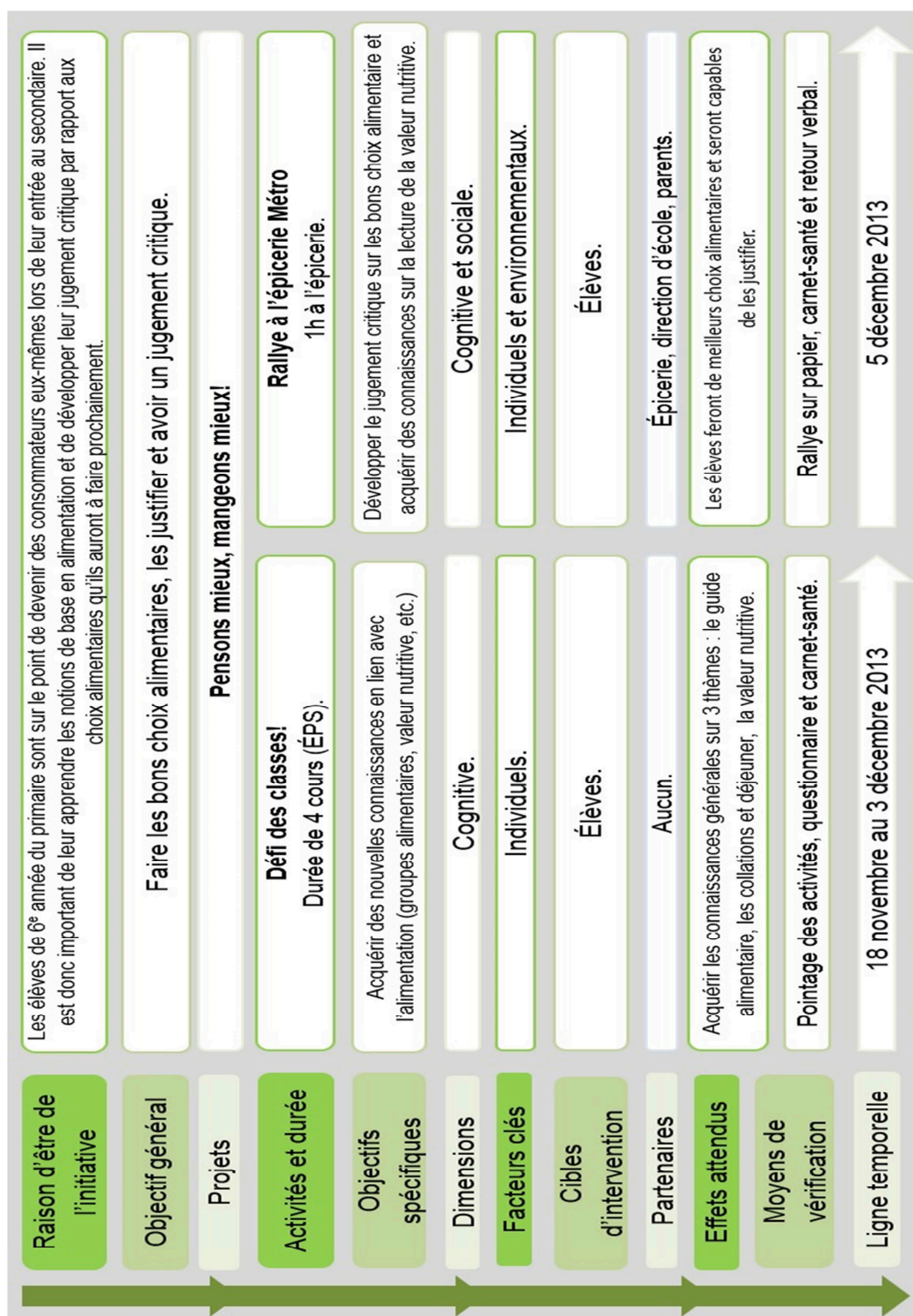
ANNEXE D – MODÈLES LOGIQUES DES PARTICIPANTS

MODÈLES LOGIQUES DES PARTICIPANTS

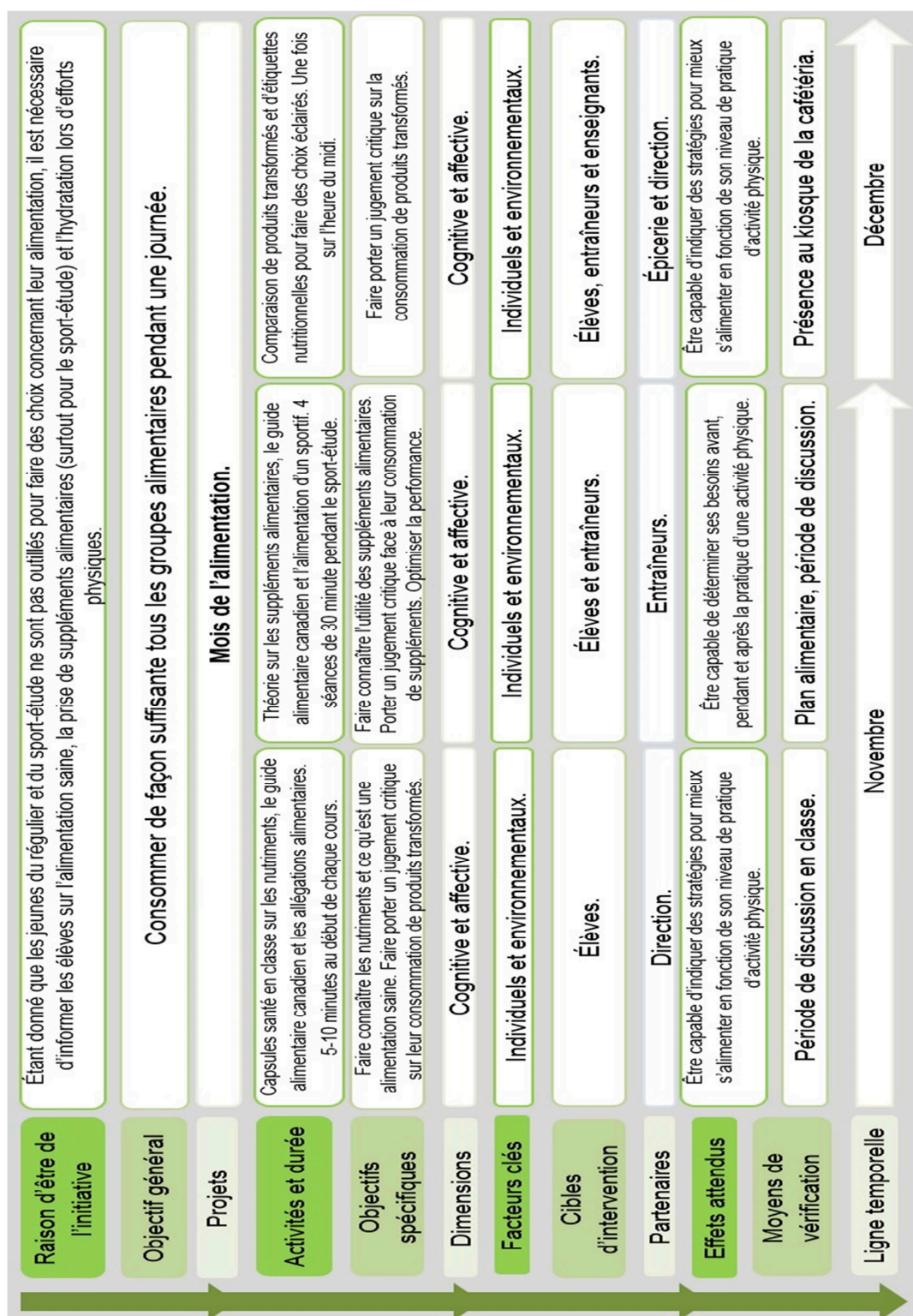
Modèle logique de P01



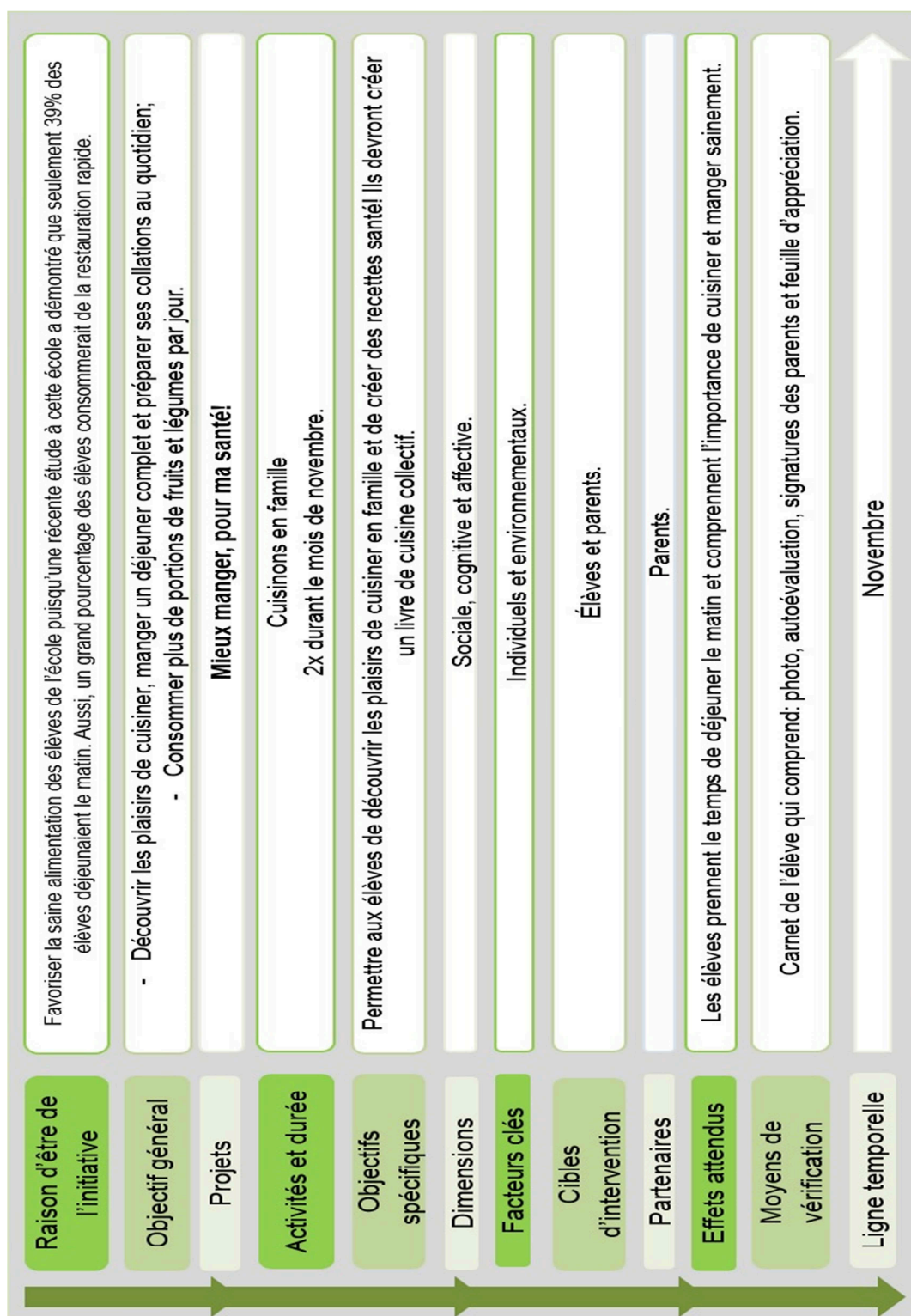
Modèle logique de P02 et P06



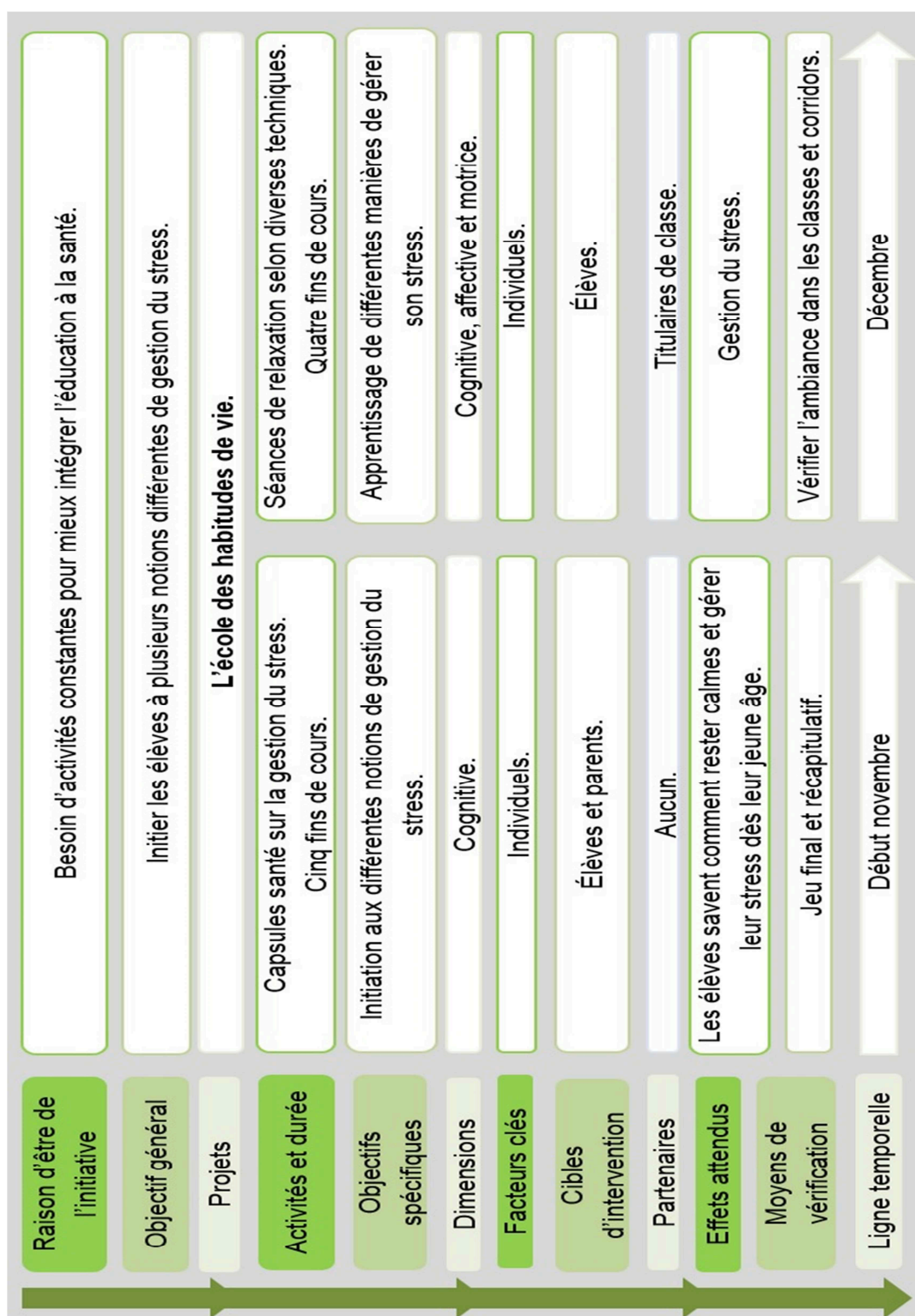
Modèle logique de P03



Modèle logique de P04



Modèle logique de P05



Modèle logique de P07



ANNEXE E – ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

**ATTESTATION DE CONFORMITÉ CERTIFIÉ PAR LE COMITÉ
D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE ÉDUCATION ET SCIENCES SOCIALES
DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE**



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

L'éducation à la santé dans la formation initiale d'étudiants au baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé : description d'initiatives mises en œuvre dans le cadre d'un stage de formation pratique

David Bezeau

Étudiant, Maitrise en sciences de l'activité physique Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle
Suzanne Guillemette, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation
Frédéric Saussez, professeur à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie
Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation
Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale
Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive
Christina St-Onge, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine
Vincent Beaucher, membre versé en éthique
France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 30 septembre 2013